

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES CHEZ L'ADULTE
EN CONTEXTE INFORMEL:
UNE RECHERCHE-ACTION SUR L'INTÉGRATION FOI ET VIE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

HÉLÈNE LEBOEUF

DÉCEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À mon mari Jean
et nos enfants Marc, Marie-Christine, Gabriel et Isabelle*

REMERCIEMENTS

D'abord et avant tout, j'aimerais reconnaître l'appui précieux de plusieurs personnes de mon entourage grâce à qui il m'a été possible de persévérer tout au long de mon parcours doctoral.

Les mots me manquent pour exprimer toute la gratitude que je ressens à l'égard de mon mari, mon meilleur ami et complice, et de mes quatre enfants, qui ont fait preuve d'une grande patience, compréhension et tendresse envers moi tout au long de ces années. Au quotidien, ils ont su m'encourager, de mille et une façons, à poursuivre cette passion qui m'habite et à aller au bout d'un projet qui me tenait tant à cœur. Merci à mes parents qui m'ont transmis le goût d'apprendre et la détermination pour accomplir ce que l'on entreprend. Merci à tous les autres membres de ma famille et belle-famille qui m'ont chaleureusement appuyée et m'ont toujours donné l'espoir pour aller de l'avant.

Mille mercis à mon comité de recherche qui m'a accompagnée dans cette quête de savoir. Merci à mon directeur de thèse, Jacques Chevrier, du Département des sciences de l'éducation, pour sa rigueur et ses questions judicieuses qui m'ont permis de développer des qualités de chercheure. Sans son soutien constant, je crois que je ne serais jamais allée aussi loin dans l'approfondissement des concepts et des notions clés de cette thèse. Merci à mon codirecteur, André Dolbec, du Département des sciences de l'éducation, pour avoir cru en moi et mon projet, ce qui m'a amenée à oser et à me dépasser. Son appui et ce, même dans mes moments de doute, ainsi que son expertise, ont contribué à mener à terme cette recherche-action. Merci à Lorraine Savoie-Zajc du Département des sciences de l'éducation qui m'a fait l'honneur d'accepter la présidence du jury de cette thèse, pour l'intérêt et le soutien chaleureux dont elle a toujours fait preuve.

Un merci tout particulier à mon ami Paul-André Giguère, théologien et spécialiste de l'andragogie religieuse, pour son appui indéfectible. Sa grande générosité à me partager son expertise et à relire mon travail avec minutie m'a inspirée dans mon cheminement en m'insufflant du courage dans l'avancement de ma thèse. Je lui en suis très reconnaissante.

Un merci spécial s'adresse aux membres du groupe de ma communauté chrétienne qui ont accepté que la quête d'intégration foi et vie que nous menions devienne projet de recherche. Pour des raisons de confidentialité, je dois taire leurs noms. Ma gratitude à leur égard n'en est que plus vive.

Merci au diocèse de Gatineau-Hull ainsi qu'aux Filles de la Sagesse pour leur soutien, entre autres en mettant à ma disposition, des lieux propices à la réflexion et à la rédaction.

Merci à la directrice de mon équipe de travail pour sa compréhension et son soutien. Merci à mes collègues pour leur écoute, leurs paroles et gestes d'encouragement.

Merci à mes amis et amies pour tant de discussions stimulantes et d'enthousiasme envers mon projet. Merci pour toutes les marques d'affection qui font si chaud au cœur.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 L'intégration des apprentissages chez l'adulte: une visée difficile à atteindre.....	6
1.1.1 Double préoccupation personnelle	6
1.1.2 Préoccupation pour un groupe d'adultes : intégrer foi et vie.....	8
1.2 L'intégration des apprentissages chez l'adulte: une préoccupation sociale.....	9
1.2.1 Préoccupation en milieu formel.....	9
1.2.2 Préoccupation en milieu non formel et en milieu informel	18
1.3 L'intégration des apprentissages chez l'adulte: une préoccupation scientifique .	28
1.3.1 Représentation sociale de l'intégration des apprentissages	29
1.3.2 Stratégies favorisant l'intégration des apprentissages	30
1.3.3 Processus d'intégration des apprentissages	36
1.4 L'intégration des apprentissages chez l'adulte : une recherche à entreprendre ...	40
1.4.1 Question et objectifs poursuivis par le groupe	41
1.4.2 Objectifs et questions de recherche	42

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL 43

2.1 Le concept d'intégration 43

2.1.1 Évolution du concept d'intégration 43

2.1.2 L'utilisation du concept d'intégration dans plusieurs disciplines..... 45

2.1.3 Les caractéristiques du concept d'intégration..... 50

2.2 Le concept d'intégration des apprentissages..... 53

2.2.1 La signification du concept d'intégration des apprentissages 53

2.2.2 L'intégration des apprentissages du point de vue de l'agent..... 58

2.2.3 L'intégration des apprentissages du point de vue de la personne..... 63

2.3 Une conception systémique de l'intégration des apprentissages 66

2.4 L'intégration des apprentissages : le cas de l'intégration foi et vie 80

2.4.1 Le concept de foi 80

2.4.2 Le concept de vie 91

2.4.3 L'intégration foi et vie 97

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE 105

3.1 Adoption d'un paradigme de recherche approprié..... 105

3.2 Justification du choix méthodologique 110

3.3 Choix du modèle de recherche-action..... 115

3.3.1 Cycles de la recherche-action communautaire 119

3.3.2 Principes de la recherche-action communautaire 122

3.4 Contexte de la recherche	122
3.4.1 Personnes participantes et leurs rôles	124
3.4.2 Position de la chercheuse	127
3.4.3 Présentation du projet de recherche	129
3.4.4 Structure des rencontres de groupe	131
3.5 Procédures mises en place	132
3.5.1 Méthodes de collecte d'information, d'analyse et de plans d'action	132
3.5.2 Contrôles de rigueur	158
3.5.3 Considérations éthiques	162
3.5.4 Limites méthodologiques	163
3.6 Cycles réalisés par le groupe	164
3.6.1 Retraite paroissiale et cycles subséquents (T01 au T08)	168
3.6.2 Départ du curé et cycles subséquents (T09 au T17)	175
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	186
4.1 Sommaire du contexte	188
4.2 Changements souhaités	190
4.2.1 Vers une appartenance à part entière	192
4.2.2 Vers une Parole partagée et signifiante pour aujourd'hui	196
4.2.3 Vers une plus grande solidarité avec les personnes appauvries	199
4.2.4 Vers des célébrations pleines de sens	202
4.3 Notre quête d'intégration foi et vie et nos actions planifiées	205
4.3.1 Retraite paroissiale (T01 au T08)	206
4.3.2 Départ du curé (T09 au T18)	222

4.4	Processus d'intégration foi et vie chez les membres du groupe.....	233
4.4.1	La création des liens	234
4.4.2	Manifestations de l'intégration foi et vie.....	237
4.4.3	L'intégration : un processus aux voies multiples	238
4.5	Conditions favorisant l'intégration foi et vie	245
4.5.1	Porter le désir de communauté / Vouloir intégrer foi et vie	246
4.5.2	Se mettre en mouvement	247
4.5.3	Avoir des lieux diversifiés pour intégrer	250
4.5.4	Prendre la parole	260
4.5.5	Se donner du temps.....	261
4.6	Moyens et outils pour favoriser l'intégration foi et vie.....	265
4.6.1	Ensemble de moyens d'ordre affectif et relationnel	267
4.6.2	Ensemble de moyens d'ordre cognitif	269
4.6.3	Ensemble de moyens de l'ordre de la métacognition	271
4.6.4	Ensemble de moyens de l'ordre de l'action.....	272
4.7	Obstacles à l'intégration foi et vie	273
4.7.1	Obstacles à la conception de la vision communautaire de la foi	274
4.7.2	Obstacles au vécu communautaire de la foi	275
CHAPITRE V		
	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	278
5.1	L'intégration foi et vie : un cas particulier d'intégration des apprentissages	278
5.2	Le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte	280
5.2.1	Sous-système de création de sens	281
5.2.2	Sous-système de direction	288
5.2.3	Sous-système de recontextualisation de sens	291

5.2.4	Sous-système de régulation	295
5.2.5	Formation d'un tout cohérent et manifestations de l'intégration	297
5.2.6	Finalité	301
5.3	Sens de l'intégration foi et vie : pistes pour l'intégration des apprentissages ...	303
5.4	Manières différentes d'intégrer	309
5.4.1	La notion de pivots de l'intégration	309
5.4.2	Les types de structure de pivot	310
5.5	Conditions et moyens favorisant l'intégration des apprentissages	317
5.5.1	Avoir le désir d'intégrer ses apprentissages	317
5.5.2	Se mettre en mouvement	319
5.5.3	Avoir des lieux diversifiés	320
5.5.4	Prendre la parole	326
5.5.5	Se donner du temps	327
5.6	Stratégies d'intégration des apprentissages	328
5.6.1	Stratégie de l'ordre relationnel	329
5.6.2	Stratégie d'ordre cognitif	330
5.6.3	Stratégie d'ordre métacognitif	330
5.6.4	Stratégie de l'ordre de l'intervention	331
CONCLUSION		334
RÉFÉRENCES		353

APPENDICE A

SCHEMA D'ENTREVUE.....	376
------------------------	-----

APPENDICE B

EXTRAIT DU DOCUMENT DES DONNÉES RECUEILLIES.....	378
--	-----

APPENDICE C

GUIDE DE RÉFÉRENCE POUR L'ANALYSE.....	380
--	-----

APPENDICE D

EXEMPLES DE TABLEAUX	383
----------------------------	-----

APPENDICE E

CYCLES DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION DU T01 AU T18 ...	394
---	-----

APPENDICE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	396
----------------------------------	-----

APPENDICE G

CONSENTEMENT POUR LES RENCONTRES INDIVIDUELLES ET LE JOURNAL DE BORD	398
---	-----

APPENDICE H

ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ	399
----------------------------------	-----

APPENDICE I

PORTRAIT DE LA SITUATION	400
--------------------------------	-----

APPENDICE J

VISION DE LA DIMENSION COMMUNAUTAIRE DE LA FOI DU GROUPE ET DE CHAQUE MEMBRE DU T01 AU T08 ET DU T09 AU T18.....	402
--	-----

APPENDICE K

PORTRAIT DU NOMBRE DE MANIFESTATION DE L'INTÉGRATION FOI ET VIE PAR LES MEMBRES DU GROUPE DU T01 AU T18	404
---	-----

APPENDICE L

EXEMPLE DES LIENS ÉTABLIS ENTRE LA VS ET LE VC POUR CHACUNE DES VOIES D'INTÉGRATION	405
---	-----

APPENDICE M

MOYENS ET OUTILS UTILISÉS POUR FAVORISER L'INTÉGRATION DE LA VISION COMMUNAUTAIRE DE LA FOI.....	410
--	-----

APPENDICE N

MOYENS ET OUTILS UTILISÉS POUR VIVRE LA DIMENSION COMMUNAUTAIRE DE LA FOI.....	414
--	-----

APPENDICE O

ENTRAVES AU PROCESSUS D'INTÉGRATION FOI ET VIE	418
--	-----

LISTE DES FIGURES

2.1	Intégration des apprentissages du point de vue du sujet et de l'agent.	57
2.2	Le système d'intégration des apprentissages chez l'adulte	67
3.1	Modèle de recherche-action retenu (D'après Stringer, 1996).	120
4.1	Vision de la dimension communautaire de la foi définie par le groupe.....	192
E.1	Cycles de la démarche de recherche-action dans le groupe	394
E.2	Cycles de la démarche de recherche-action dans le groupe	395

LISTE DES TABLEAUX

2.1 Modalités d'utilisation du concept d'intégration en éducation.....	49
3.1 Principes de la recherche-action communautaire de Stringer (1996)	123
3.2 Méthodes de collecte d'information, méthodes d'analyse et plans d'action	134
3.3 Temps des cycles effectués dans le groupe du T01 au T17	166
4.1 Les trois voies de l'intégration foi et vie.....	239
5.1 Les différentes structures de pivot de l'intégration.....	312
B.1 Extrait du document rassemblant les données recueillies du T01 au T18.....	378
D.1 Exemple premier tableau : vision de la dimension communautaire de la foi ...	383
D.2 Exemple deuxième tableau : vécu de la dimension communautaire de la foi ...	385
D.3 Exemple de troisième tableau : liens entre Vs et Vc dans la structure de vie ...	387
D.4 Exemple de quatrième tableau : liens entre projets (Vc) et Vs	389
D.5 Exemple de cinquième tableau : liens entre Vs et Vc et les conditions	391
I.1 Portrait de la situation actuelle dans le groupe et dans la communauté	400
I.2 Portrait de la situation désirée dans le groupe et dans la communauté.....	401
J.1 Vision de la dimension communautaire de la foi : groupe et membre	402
K.1 Portrait du nombre d'expression de la manifestation de l'intégration foi et vie	404
L.1 Portrait de la vision (Vs) et des manifestations du vécu d'un membre ayant des chaînes de liens privilégiant la première voie.....	405
L.2 Portrait de la vision (Vs) et des manifestations du vécu d'un membre ayant des chaînes de liens privilégiant la deuxième voie.....	407
L.3 Portrait de la vision (Vs) et des manifestations du vécu d'un membre ayant des chaînes de liens privilégiant la troisième voie	409
M.1 Moyens et outils utilisés par les membres (individuellement ou dans le groupe) pour favoriser l'intégration de la vision communautaire de la foi	410
M.2 Moyens et outils pour favoriser l'intégration de la vision communautaire	412

N.1 Moyens et outils utilisés par les membres (individuellement ou dans le groupe) pour favoriser l'intégration du vécu communautaire	414
N.2 Moyens et outils utilisés pour favoriser l'intégration du vécu communautaire	416
O.1 Obstacles à l'intégration foi et vie en rapport avec la vision (Vs) et le vécu (Vc) pour chacune des composante de la dimension communautaire de la foi.....	418

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est de décrire le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte et d'identifier les conditions qui le facilitent en contexte informel. Dans un monde en mutations, l'intégration des apprentissages constitue une réelle préoccupation. Pour les adultes aux prises avec différents rôles et responsabilités, apprendre est une nécessité et intégrer, un incontournable. Jusqu'à présent, les travaux ont davantage mis l'accent sur des stratégies à mettre en place de la part des intervenants pour faire intégrer, mais le point de vue de la personne apprenante pour intégrer demeure peu exploré. La présente recherche-action s'y intéresse, à travers la quête d'intégration vécue par des adultes qui veulent intégrer foi et vie. Leur désir de vivre une plus grande cohérence entre leur foi et leur vie les incite à trouver des moyens plus efficaces. Ce cas particulier d'intégration permet de saisir le processus d'intégration des apprentissages des adultes dans un contexte informel. Pour bien ancrer le projet, la notion d'intégration se fonde sur quatre caractéristiques, à savoir le rassemblement d'éléments, l'interaction entre ceux-ci, la formation d'un tout cohérent et le choix d'une direction et celle plus spécifique d'intégration des apprentissages, s'inscrit dans une conception systémique du processus. Pour suivre l'évolution du processus d'intégration foi et vie et apporter des changements significatifs à la situation vécue par le groupe d'adultes, le choix méthodologique privilégié a été la recherche-action communautaire de Stringer (1996, 2007). Celle-ci s'est déroulée dans une série de onze cycles de trois temps marqués par l'observation, la réflexion et l'action. Les résultats présentent les changements survenus qui ont conduit les membres vers la situation souhaitée. Un regard sur le processus d'intégration foi et vie des membres a permis d'y découvrir différentes voies pour intégrer et des conditions ayant favorisé le processus. Ainsi, ces résultats apportent un éclairage nouveau sur le processus d'intégration des apprentissages des adultes et des façons d'intégrer. Pour assurer le déroulement de ce processus, des conditions telles que porter le désir d'intégrer, avoir des lieux et se donner du temps méritent d'être prises en considération. Enfin, cette recherche souhaite éclairer d'autres adultes, pour qu'ils s'engagent de façon plus outillée à vivre au quotidien des apprentissages intégrés.

Mots clés : adulte / apprentissage informel / foi / intégration / intégration des apprentissages / recherche-action

INTRODUCTION

De nos jours, la société confronte la personne à vivre des changements constants, et ce, dans tous les domaines. Ces changements bousculent les représentations et les habitudes de vie de l'adulte. Que ce soit sur le plan de l'économie, de la culture ou des nouvelles technologies, cet environnement, évoluant sans cesse, requiert une adaptation continue. Comme la solution d'un problème vécu aujourd'hui sera dépassée demain, il importe de trouver de nouvelles façons d'envisager les situations conflictuelles rencontrées. Pour y faire face, l'apprentissage est devenu inévitable. C'est notamment le cas en milieu de travail qui réclame de se renouveler sans arrêt. Là où la performance, l'efficacité et la rentabilité sont absolument requises, apprendre constitue une compétence clé (Carré, 2009). C'est vrai autant pour la vie professionnelle que pour les autres sphères de la vie quotidienne. Ce qui est recherché et profitable pour l'adulte, ce sont des apprentissages durables qui sauront apporter une transformation dans sa vie. Dans cette optique, les apprentissages réussis se révèlent être plus que des connaissances mémorisées, mais des apprentissages intégrés s'inscrivant dans le plein accomplissement de la personne.

Pour l'adulte, des possibilités d'apprendre de façon continue se présentent tout au long de la vie. En effet, l'apprentissage dépasse ce qui est enseigné dans un cadre formel. Apprendre prend de multiples visages. Des situations d'apprentissage de tout genre se présentent régulièrement : l'apprentissage s'effectue au cœur même de la vie quotidienne dans des activités bien ordinaires et ce, de façon tantôt spontanée, tantôt intentionnelle. C'est à travers ces activités que des façons de penser, d'être et d'agir s'acquièrent au fil du temps. L'adulte se construit à partir des apprentissages qu'il fait au cours de sa vie. Il vit également des expériences significatives qui demeurent trop souvent inexplorées. Ces apprentissages restent dans l'ombre parce qu'il ne prend pas le temps de s'y attarder. Les apprentissages informels s'étendent à tous les domaines

de la vie et sont porteurs de sens. Bien que reconnus par les chercheurs et les praticiens, les apprentissages en milieu informel sont encore trop peu abordés dans les recherches, les questionnements et les pratiques de l'éducation des adultes (Brougère et Ulmann, 2009; Carré, 2009). Pourtant, on aurait tout intérêt à s'interroger sur ces lieux et ces moments de la vie de tous les jours qui peuvent transformer la vie de l'adulte. Ils constituent des ressources précieuses pour comprendre comment la personne intègre ses apprentissages au cœur de son quotidien.

C'est dans cette perspective que la question de l'intégration des apprentissages est abordée dans cette recherche. Suscitée par un intérêt professionnel, mais également personnel, la question de l'intégration des apprentissages au cœur de la quotidienneté constitue ma principale préoccupation. Le désir d'intégrer expériences et apprentissages tirés de la vie de tous les jours révèle un désir de vivre une plus grande cohérence au quotidien. Comment intégrer? Et comment faciliter cette intégration afin de tirer le maximum des apprentissages?

Mon questionnement rejoint celui d'un groupe d'adultes d'une communauté chrétienne qui poursuit une quête d'intégration quelque peu particulière, soit celle de la foi et de la vie. Au cœur des activités de leur communauté, ces adultes désirent vivre en plus grande cohérence avec leur foi. Le besoin d'apporter des modifications dans les façons de vivre la dimension communautaire de la foi interpelle les adultes de ce groupe. Ils cherchent à mieux comprendre la manière d'intégrer foi et vie et aussi à mettre en œuvre des moyens pour favoriser la dimension communautaire au milieu de la communauté paroissiale. Dans cette perspective, la recherche-action offre à ce groupe d'adultes l'occasion de suivre une démarche pertinente et rigoureuse vers le changement souhaité. La quête d'intégration de ces adultes constitue, en soi, un processus d'intégration des apprentissages ayant comme particularité de se rapporter à la foi vécue au sein de leur vie communautaire. Un regard sur leur cheminement devrait permettre d'éclairer le processus d'intégration

des apprentissages chez l'adulte dans un contexte informel, phénomène encore trop peu connu et au sujet duquel les études empiriques sont insuffisantes. Ainsi, la thèse vise à décrire le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte en contexte informel et à identifier les conditions qui le facilitent à la lumière du cas particulier d'intégration foi et vie.

La présente thèse comporte cinq chapitres. Le premier présente la problématique de la recherche, centrée sur l'intégration des apprentissages chez l'adulte, et son contexte. Ce chapitre décrit l'origine de cette recherche, soit les préoccupations personnelles de la chercheuse ainsi que celles d'un groupe d'adultes d'une communauté chrétienne. L'exploration des différentes facettes du problème pratique, lié autant au milieu formel qu'informel, permet de porter un regard sur la préoccupation sociale entourant la problématique de cette recherche. Un portrait détaillé de l'état actuel des connaissances sur l'intégration des apprentissages fournit les prémisses du problème théorique où des lacunes à combler sont identifiées. La posture épistémologique de l'étude, de même que la pertinence de la recherche, sont mises en évidence. Le chapitre se termine par les questions de recherche et les objectifs poursuivis qui annoncent l'orientation de cette recherche-action.

Le deuxième chapitre précise le cadre conceptuel dans lequel s'insère ce projet de recherche-action. Tout d'abord, l'histoire du concept d'intégration est présentée. Ensuite, un regard sur l'utilisation du concept d'intégration dans différentes disciplines permet d'en faire apparaître quatre caractéristiques. Le concept d'intégration des apprentissages est par la suite défini et explicité du point de vue de la personne intervenante et de la personne apprenante. Ces deux points de vue mettent en lumière le processus, le résultat et les conditions pour des apprentissages intégrés. À partir des études antérieures, une conception systémique du processus d'intégration des apprentissages est développée dans une perspective humaniste. Les concepts liés à l'intégration foi et vie sont finalement précisés.

Le troisième chapitre décrit l'approche méthodologique. La justification du choix méthodologique, soit la recherche-action, est explicitée. Le modèle de recherche-action de Stringer (2007), qui est privilégié, est ensuite décrit de façon détaillée. La description du contexte de la recherche apporte des précisions sur les personnes participantes et leurs rôles, la position de la chercheure, la présentation du projet de recherche au groupe ainsi que la structure des rencontres de groupe. Les procédures menant à bien cette recherche-action sont ensuite expliquées, avec l'identification des méthodes de collecte d'information, d'analyse et les plans d'action. Les contrôles de rigueur et les considérations éthiques sont aussi abordés, de même que les limites émergeant de la réalité pragmatique de la démarche poursuivie. Enfin, ce chapitre présente les cycles réalisés par le groupe dans le cadre de cette recherche d'intégration foi et vie.

Quant au quatrième chapitre, il présente les résultats de la recherche-action menée avec le groupe d'adultes. Une description du contexte d'apprentissage informel lié à cette recherche est présentée. Les objectifs poursuivis par le groupe sont également rappelés. Les changements souhaités par le groupe sont ensuite décrits en lien avec la vision de la dimension communautaire de la foi. Suit la présentation du processus d'intégration foi et vie, qui est détaillée à partir des deux événements marquants survenus dans le groupe : la retraite paroissiale et le départ du curé. Cette démarche dévoile tout le sens donné à l'intégration foi et vie. Les résultats des actions entreprises par le groupe sont également mis en lumière. Puis, les analyses du processus suivi par les membres font apparaître trois voies pour intégrer qui comportent des particularités dans la manière de créer des liens et de manifester l'intégration. Le chapitre se poursuit en soulignant les conditions favorisant l'intégration foi et vie chez les membres du groupe. Les moyens et les outils privilégiés, qui contribuent à développer la vision de la dimension communautaire de la foi et à la vivre de façon cohérente, sont nommés. Enfin, un regard est porté sur les obstacles freinant le processus d'intégration foi et vie.

Le cinquième chapitre est consacré à l'interprétation des résultats en lien avec les questions et les objectifs de recherche. Le cas d'intégration foi et vie s'est avéré un cas riche d'intégration des apprentissages chez l'adulte dans un contexte d'apprentissage informel. En lien avec la première question de recherche, on décrit le processus d'intégration des apprentissages qui a émergé de l'expérience vécue par le groupe d'adultes. Cette démarche a donné lieu à des perspectives de sens liées à l'intégration des apprentissages et ces perspectives sont présentées. L'observation du fait que les adultes avaient plus d'une façon d'organiser les informations pour intégrer suggère l'existence de pivots d'intégration dont la structure est décrite. La présentation des conditions et des moyens favorisant l'intégration des apprentissages chez l'adulte répond à la deuxième question de recherche.

Pour conclure, l'originalité de cette recherche est soulignée, ainsi que son apport aux sciences de l'éducation. La thèse se conclut sur l'énumération de perspectives de recherches futures mettant en évidence les questionnements à explorer dans d'autres études.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente le problème de recherche et son contexte. Les préoccupations personnelles de la chercheuse et celles d'un groupe d'adultes d'une communauté chrétienne sont tout d'abord introduites pour bien camper la problématique de l'intégration des apprentissages chez l'adulte. Puis la préoccupation sociale en lien avec le questionnement de la chercheuse est présentée sous les différentes facettes du problème pratique tant en milieu formel qu'en milieu informel. L'état actuel des connaissances dans le domaine de l'intégration des apprentissages est ensuite abordé, tout comme le problème théorique qui découle des lacunes à combler. La posture épistémologique qui sous-tend cette étude est précisée ainsi que les éléments majeurs qui mettent en évidence la pertinence de la recherche. Le chapitre se termine sur la présentation des objectifs poursuivis et des questions de recherche.

1.1 L'intégration des apprentissages chez l'adulte: une visée difficile à atteindre

1.1.1 Double préoccupation personnelle

Mon intérêt pour l'intégration des apprentissages chez l'adulte origine d'une double préoccupation personnelle: l'une professionnelle en tant qu'andragogue et l'autre comme adulte apprenante toujours en cheminement. Voici les grandes lignes de ce questionnement.

1.1.1.1 Préoccupation professionnelle : faciliter l'intégration

En plus de travailler comme conseillère pédagogique à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle, j'offre, à l'occasion, de la formation en milieu ecclésial. Dans les deux cas, j'élabore des activités éducatives et je forme des personnes intervenantes auprès de groupes d'adultes. Une réflexion sur mes interventions m'a amenée à me questionner. Je remarque que trop souvent, les notions enseignées, mêmes celles qui ont suscité un fort intérêt chez les adultes au moment de la formation, demeurent des entités indépendantes de leur pratique quotidienne. D'un côté, il y a ce qui se passe lors de la formation et de l'autre, les situations de vie réelle des intervenants et des intervenantes. Bon nombre d'entre eux ont de la difficulté à réinvestir, dans leur pratique, les apprentissages réalisés au cours de la formation. Que se passe-t-il ou plutôt, qu'est-ce qui ne se passe pas? Les interventions planifiées ne semblent pas favoriser suffisamment l'intégration des apprentissages.

Devant un tel constat, je me questionne sur la façon d'intervenir et de planifier des activités éducatives qui sauront aider les adultes à intégrer leurs apprentissages. Que dois-je mettre en branle pour favoriser cette intégration? Comment accompagner les adultes dans ce processus d'intégration?

1.1.1.2 Préoccupation comme adulte apprenante : intégrer

Parallèlement au questionnement que je porte comme andragogue, mon regard se pose sur moi-même comme adulte apprenante : comment est-ce que j'intègre mes expériences, mes apprentissages? Me reconnaissant comme une personne toujours en cheminement, avec une soif d'apprendre et de grandir, j'ai commencé à me questionner sur ma propre façon d'intégrer mes apprentissages. Comment est-ce que je parviens (ou non) à intégrer? Comment se fait-il que les apprentissages réalisés n'arrivent parfois pas à influencer mon agir dans les différentes sphères de ma vie? Si

je réussis à relier mes apprentissages et à leur donner un sens, comment cela arrive-t-il? Que se passe-t-il en moi?

Mon désir de vivre ma vie d'une façon de plus en plus cohérente m'offre une occasion particulièrement riche de me questionner sur la façon dont j'intègre ou non les apprentissages que je fais au niveau de ma foi. Qu'est-ce que je fais de ce que j'apprends? Comment m'influence ce que j'apprends ou, pour le dire autrement, comment mes apprentissages m'affectent-ils? J'ai l'impression que certaines connaissances demeurent emmagasinées dans mon cerveau sans arriver à influencer les autres dimensions (affective et comportementale) de ma personne. Puis-je alors considérer que j'ai vraiment appris? Je cherche à intégrer ma foi à toutes les dimensions de ma personne et ce, dans toutes les sphères de ma vie. Pour moi, la foi se vit au cœur du quotidien dans les différents rôles que j'exerce. C'est là qu'elle prend tout son sens. Mais, dans la pratique, ce n'est pas toujours évident. Comment puis-je intégrer les apprentissages de la foi à ma vie? Qu'est-ce que je peux faire pour faciliter cette intégration et vivre ainsi en cohérence avec mes aspirations profondes?

1.1.2 Préoccupation pour un groupe d'adultes : intégrer foi et vie

C'est en partageant ce questionnement avec d'autres personnes de ma communauté chrétienne que je réalise que je ne suis pas seule à m'interroger sur l'intégration foi et vie. En 2002, je me joins à quelques personnes de la communauté et nous décidons de former un groupe pour cheminer ensemble et tenter de nous soutenir dans notre désir de vivre de plus en plus en cohérence avec notre foi. La dimension communautaire (une dimension de la foi chrétienne) constitue notre première interrogation. Comment intégrons-nous cette dimension de la foi dans les différents rôles que nous exerçons dans nos activités quotidiennes? Un autre désir était également présent, celui d'aider d'autres à réaliser cette intégration : comment favoriser l'intégration de la dimension communautaire de la foi auprès des membres de notre communauté paroissiale?

Comment, comme groupe et comme personnes, pouvons-nous intégrer davantage la dimension communautaire de la foi à notre vie ? Nous avions l'intention d'intégrer mais réalisons que l'intégration n'allait pas de soi. C'était un défi de taille.

Ce groupe d'adultes, constitué de douze personnes (6 hommes et 6 femmes), d'une communauté paroissiale offrait un lieu d'intervention privilégié pour effectuer une recherche. L'intérêt porté par ces personnes à l'intégration des apprentissages sur le plan de la foi et leur désir de donner un sens à ce qu'elles vivent recourent mes préoccupations. Devant de telles interrogations exprimées par notre groupe et celles que je porte comme andragogue et comme personne apprenante, j'ai proposé aux membres d'entreprendre une recherche-action pour approfondir la dimension communautaire de la foi et mieux comprendre comment l'intégrer à sa vie. À travers la recherche-action, j'y voyais une occasion propice pour améliorer notre façon d'intégrer foi et vie et de mettre en place des moyens pour favoriser cette intégration dans la paroisse.

1.2 L'intégration des apprentissages chez l'adulte: une préoccupation sociale

Les préoccupations soulignées précédemment à propos de l'intégration des apprentissages rejoignent une préoccupation sociale réelle qui grandit tant en milieu formel qu'en milieux non formel et informel.

1.2.1 Préoccupation en milieu formel

L'apprentissage en milieu formel réfère ici aux apprentissages effectués sous l'égide d'un établissement d'enseignement, généralement en présence d'un enseignant ou d'une enseignante. Les apprentissages à intégrer sont préalablement déterminés par des autorités et précisés aux personnes apprenantes sous la forme d'objectifs clairement définis. Généralement, les apprentissages réalisés en milieu formel

permettent d'obtenir une reconnaissance officielle tel un diplôme, un certificat ou autre.

Comme nous allons le voir ci-dessous, intégrer ses apprentissages représente une visée incontournable en milieu formel. Cette notion est de plus en plus présente, surtout depuis la mise en œuvre de l'approche par compétences. Pourtant, bien que des orientations ministérielles la privilégient, la pratique révèle que c'est un défi. Pour les personnes intervenant dans les différents secteurs d'enseignement, l'intégration des apprentissages est une préoccupation constante.

1.2.2.1 Au primaire et au secondaire

Depuis septembre 2000, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) a amorcé une réforme majeure dans les écoles primaires et secondaires pour mieux outiller les élèves en vue de faire face aux nombreux changements d'une société qui évolue rapidement. Cette réforme est marquée par un important changement de paradigme qui entraîne des modifications entre autres dans la façon d'aborder l'apprentissage et les façons d'enseigner. L'enseignement veut davantage mettre l'accent sur le processus d'apprentissage que sur le contenu à transmettre. Le regard est alors tourné vers la personne apprenante et le processus d'apprentissage mis en branle pour qu'elle apprenne. L'accumulation de connaissances n'est plus au premier plan. Ce qui est recherché, c'est plutôt un apprentissage intégré qui prend réellement une place dans la vie de la personne apprenante.

L'intégration des apprentissages n'est donc pas complètement absente des préoccupations des milieux scolaires. Toutefois, elle n'occupe pas la place qui devrait lui être réservée. C'était l'avis, entre autres, du Conseil supérieur de l'éducation (1991a) :

L'intégration des savoirs, sans être totalement absente, n'occupe pas vraiment la place centrale qui lui revient dans l'ensemble de l'organisation et la vie scolaires. Elle émerge certes, ici ou là, dans une politique ou une pratique. Mais elle demeure trop souvent latente et parfois même contredite. Le sort qui lui est réservé est pourtant intimement lié à la réussite éducative et à la persévérance scolaire. En effet, on peut penser que bien des abandons scolaires sont effectivement liés à cette absence de préoccupation à l'égard d'un enracinement des savoirs scolaires dans le besoin d'apprendre de l'élève et à l'égard d'une application significative des savoirs dans la vie réelle de l'élève. (p. 27)

Mon expérience me laisse croire que ce commentaire est toujours pertinent. Le personnel enseignant déploie beaucoup d'efforts pour offrir aux élèves des situations d'apprentissage favorisant l'intégration des apprentissages, mais des difficultés persistent. Certains cherchent à accroître l'intégration des apprentissages et d'autres disent faire de l'intégration des apprentissages. Mais, s'entendent-ils vraiment sur ce que signifie l'intégration des apprentissages? Selon une étude de Bah (2005) portant sur les perceptions des enseignants de Guinée face au concept d'intégration des apprentissages au primaire, tous n'en parlent pas de la même façon. Comment favoriser le processus si on ne le comprend pas clairement?

S'appuyant sur des études internationales telles Carraher, Carraher, et Schliemann (1985) et Sotomayor (1995), Roegiers (2000), dans son volume *Une pédagogie de l'intégration*, indiquait qu'il existe un nombre considérable « d'analphabètes fonctionnels » dans le monde. Ce sont des gens qui ont appris des connaissances à l'école primaire mais sont incapables de les utiliser dans leur quotidien. Et le fossé semble vouloir continuer de se creuser entre l'école et les situations de vie des élèves. Comment se fait-il que les apprentissages ne soient pas intégrés? Pour traiter cette question, Roegiers (2000) s'est intéressé particulièrement aux aspects pédagogiques de l'intégration. Par l'élaboration d'une approche intégrative concernant tant les niveaux primaire que secondaire et supérieur, Roegiers (2000) cherche à créer une situation significative pour l'élève dans laquelle il pourra mobiliser différents acquis scolaires. Cette approche vise à donner du sens aux apprentissages et à faciliter

l'intégration. C'est là un aspect fort intéressant, mais une réflexion préalable sur le processus d'intégration des apprentissages lui-même serait, à notre avis, nécessaire pour appuyer toutes interventions subséquentes.

C'est dans cette même perspective que Lowe (2002), dans un article sur l'interdisciplinarité scolaire, aborde l'intégration des matières en mettant l'accent sur l'aspect pédagogique. L'interdisciplinarité est utilisée pour faciliter l'intégration des apprentissages chez les élèves en leur permettant de donner un sens à leurs apprentissages. Lors des activités pédagogiques interdisciplinaires, les élèves apprendraient à faire des liens entre les différents contenus présentés (provenant de matières connexes) et les activités quotidiennes (Lowe, 2002). Ce qui est recherché, c'est un apprentissage significatif qui permettrait à l'élève d'utiliser son plein potentiel. Le but est louable, certes, mais que se passe-t-il réellement pour l'élève? Comment arrive-t-il à intégrer ses apprentissages?

1.2.1.2 Au niveau collégial et au niveau universitaire

Bien avant l'arrivée de la réforme dans le secteur des jeunes, la question de l'intégration des apprentissages s'était posée à propos de la réforme au niveau collégial. Des cours et des séminaires ont été préparés pour favoriser chez les étudiants et les étudiantes un retour sur les apprentissages réalisés et réfléchir sur la façon dont ces apprentissages pouvaient être réutilisés dans des actions futures (Laurin et Lizotte, 1992; Tremblay, 1998). La place accordée à l'intégration avait alors soulevé un questionnement : l'intégration ne se situerait-elle qu'en fin de parcours ou ne devrait-elle pas s'insérer dans chacun des cours (Tremblay, 1988)? Les cours d'intégration sont toujours à l'horaire mais, comme le souligne Bizier (1998), « plusieurs questions demeurent, notamment en ce qui concerne la nature même de l'intégration, les objets sur lesquels elle doit porter et les façons de favoriser l'intégration des apprentissages chez les élèves du collégial. » (p. 21). De toute

évidence, le processus n'est pas clair. Ce questionnement porté par le personnel enseignant montre bien les ambiguïtés qui règnent autour du processus d'intégration des apprentissages. Si la nature du processus était connue, le personnel enseignant pourrait peut-être mieux cibler ses interventions et rendre ces jeunes adultes plus responsables de leur processus d'intégration des apprentissages.

Au niveau universitaire également, l'intégration des apprentissages a retenu l'attention du personnel enseignant. Cantin et Chené-Williams (1978) ont proposé des méthodes d'intégration des apprentissages destinées aux étudiants adultes inscrits au programme d'andragogie de l'Université de Montréal. Les activités synthèses proposées permettaient à l'adulte de constater les changements opérés sur le plan des connaissances, des habiletés et des attitudes tout au long de son programme d'études (Cantin et Chené-Williams, 1978; Tremblay, 1988). Comme le soulignent Cantin et Chené-Williams (1978), ces activités voulaient permettre aux adultes en fin de formation de « prendre conscience de ce qui a été appris et lui donner un sens. » (p. 376). C'est là un autre exemple de l'importance accordée à l'intégration des apprentissages. Ces méthodes d'intégration ont certainement guidé les expériences du collégial qui, comme nous l'avons souligné plus haut, continuent de susciter tout un questionnement au plan de la nature de l'intégration des apprentissages.

Ajoutons à cet exemple, celui de la mise à l'essai de deux stratégies de formation à l'intégration des mathématiques, des sciences et de la technologie qui s'est déroulée dans le cadre de la formation initiale des maîtres en Ontario (Busque et Lacasse, 1998). Dans un contexte de réforme « curriculaire », une recherche exploratoire a eu lieu auprès des futurs enseignants et enseignantes en enseignement secondaire. Cette recherche décrit les deux stratégies de formation utilisées, soit l'une en milieu universitaire et l'autre en milieu de stage. La première stratégie de formation consistait à permettre aux étudiants de vivre dans leur milieu universitaire un acte pédagogique de nature interdisciplinaire avec des professeurs spécialistes des

domaines d'études; l'autre s'appliquait en milieu de stage, où les futurs enseignants et enseignantes étaient invités à expérimenter avec des élèves un acte pédagogique de type interdisciplinaire. À l'issue de ces deux expérimentations, quatre commentaires généraux ont été émis : 1) la nécessité d'une formation à une approche intégratrice et ce, tant pour la formation des maîtres que pour le personnel enseignant en exercice; 2) l'importance de reconnaître les contenus propres de chaque discipline lors de l'intégration; 3) le changement de paradigme qu'entraîne une approche intégrée nécessite bien souvent des changements dans la structure organisationnelle qui n'est actuellement pas pensée de cette façon et rend difficile un tel type d'enseignement; 4) l'importance d'une formation des maîtres qui utilise des stratégies pédagogiques cohérentes avec l'interdisciplinarité (Busque et Lacasse, 1998). Cette conclusion soulève l'importance de l'intégration et des défis à relever.

De toute évidence, l'importance de favoriser l'intégration des apprentissages est reconnue et implique des changements dans les façons de faire des intervenants et des intervenantes. Des tentatives ont été faites ici et là dans le but de favoriser l'intégration des apprentissages, mais cette voie demeure peu explorée. Une connaissance plus approfondie de l'intégration des apprentissages permettrait de mieux cibler les interventions. C'est ce que souligne la conclusion d'un article de Lataille-Démoré (1998) sur le défi de l'intégration des apprentissages dans les programmes de formation initiale à l'enseignement dans les universités ontariennes:

L'intégration des éléments du programme était perçue comme un moyen de favoriser l'intégration des apprentissages et l'on n'a pas consacré de temps à se questionner sur les disciplines et sur l'intégration, sur sa nature, sur les formes qu'elle prend et sur les bénéfices et inconvénients de chaque forme, sur les fondements et les enjeux de l'intégration. [...] On n'a pas discuté à partir des écrits scientifiques. Bref, on a fonctionné comme on le reproche souvent aux gens du milieu, en adoptant une stratégie avant d'y avoir consacré une réflexion approfondie. Cette pratique dénote le fait qu'en dépit d'une formation à l'étude, on a agi de façon plus spontanée à partir de préoccupations d'ordre pratique. (p. 161)

1.2.1.3 À l'éducation des adultes, en formation professionnelle et en formation continue

Les changements qui sont survenus dans les autres secteurs d'enseignement touchent également l'éducation des adultes. En mai 2002, le gouvernement du Québec rendait publique la Politique d'éducation des adultes et de la formation continue sous le titre *Apprendre tout au long de la vie*. Cette politique, incluant son plan d'action, invite la société québécoise et ses établissements et organisations à travailler ensemble pour créer une culture d'apprentissage à la vie. Devant l'évolution constante dans différents secteurs d'activités, apprendre devient une nécessité incontournable et constitue un enjeu majeur pour le développement culturel, social et économique de notre société (MEQ, 2002). La Politique rappelle l'importance et la valeur de l'apprentissage pour chaque personne en précisant qu'il contribue à « modeler chaque étape de notre vie et lui donner un sens. » (MELS, 2005, p. 8).

Dans une telle perspective, la formation est envisagée comme continue mais aussi globale. Globale dans le sens qu'elle ne vise pas la seule transmission de connaissances mais contribue à habilitier la personne apprenante à jouer un rôle actif et responsable au sein de la société. C'est ainsi que la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue* (2002) mentionne que :

la formation considérée comme un processus qui dure toute la vie a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les habilitier à faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble, et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyennes et des citoyens à la vie de la collectivité, bref, et de permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir. (MEQ, 2002, p. 2)

Vouloir suivre cette orientation, c'est privilégier une formation qui ne se limite plus à enseigner des contenus mais se préoccupe d'abord et avant tout du processus

d'apprentissage et, dans ce cas-ci, de la réalité de l'adulte. Il s'agit d'une formation qui permet à chaque personne apprenante d'intégrer ses apprentissages pour exercer d'une façon plus satisfaisante ses différents rôles au cours de sa vie adulte.

C'est dans ce sens également que la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) reconnaît l'importance du processus de l'acte d'apprendre en mettant l'accent sur la fonction d'aide à l'apprentissage dans l'évaluation. Cette fonction d'aide à l'apprentissage se veut un soutien à la personne apprenante dans le processus d'acquisition de ses connaissances et le développement de ses compétences. L'évaluation est partie prenante de l'acte d'apprendre et d'enseigner. Elle joue un rôle de régulation en fournissant des informations pertinentes en cours de route pour guider la personne apprenante vers l'intégration de ses apprentissages. Pour la personne apprenante, intégrer ses apprentissages, c'est plus qu'un atout, c'est une nécessité qui lui permet d'être en mesure de mobiliser ses ressources pour pouvoir agir de façon responsable et efficace.

Or, bien que les autorités indiquent qu'il faut mettre l'accent sur le processus d'apprentissage, la pratique n'en est pas le reflet. En formation générale, les contenus à transmettre priment encore trop souvent : ce sont des contenus détachés de la réalité des adultes, qui ne leur permettent pas de faire des liens avec leurs expériences et encore moins répondre à leurs besoins. Certains enseignants et certaines enseignantes se questionnent et veulent modifier leur pratique mais cela ne semble pas aller de soi.

Cette orientation de la formation professionnelle correspond également aux nouvelles exigences du marché du travail. Aujourd'hui, la main d'œuvre recherchée doit posséder plus que des connaissances techniques. Les attitudes professionnelles et une grande capacité d'adaptation pour faire face aux multiples changements sont plus que des atouts. Le Conference Board du Canada (2000) a dressé une liste de compétences indispensables pour participer activement et progresser dans le monde du travail

d'aujourd'hui. Ces compétences relatives à l'employabilité 2000+ se regroupent en fonction de trois catégories fondamentales : 1) compétences de base (communiquer, gérer l'information, utiliser les chiffres, réfléchir et résoudre des problèmes); 2) compétences personnelles en gestion (démontrer des attitudes et des comportements positifs, être responsables, être souple, apprendre constamment, travailler en sécurité); 3) compétences pour le travail d'équipe (travailler avec d'autres, participer aux projets et aux tâches). Soulignons la compétence « apprendre constamment » qui incite la personne à être à l'affût des occasions d'apprendre et à intégrer ce qu'elle apprend pour en tirer le maximum. Ces compétences, une fois intégrées, sont susceptibles de durer et de permettre à la personne de s'y référer dans plus d'un secteur d'activités. La formation offerte a tout avantage à miser sur le développement de ces compétences dans un processus qui favorise l'intégration des apprentissages chez la personne apprenante. C'est là un investissement sûr pour la société.

En résumé, l'intégration des apprentissages constitue un idéal recherché en milieu formel, mais difficile à atteindre. La formation offerte est trop axée sur des contenus à transmettre. Consacrer du temps au processus d'apprentissage ne va pas de soi pour le personnel enseignant : ce n'est pas parce que les orientations privilégient l'intégration des apprentissages que sa signification est comprise et que cette intégration est favorisée. Les approches intégratrices développées offrent des pistes mais demeurent dans bien des cas difficiles d'application. Les enseignants et les enseignantes n'ont pas toujours la formation requise pour mettre en œuvre un enseignement cohérent en lien avec les orientations poursuivies. Quant à la personne apprenante, elle se concentre trop sur les notions utiles pour la réussite des examens. Pourtant, il est reconnu que la réussite aux examens ne constitue pas une preuve qu'elle ait intégré ses apprentissages (Artaud, 1989). Avec une bonne mémoire, les personnes apprenantes peuvent très bien reproduire les informations attendues sans pour autant les avoir intégrées. Les informations emmagasinées demeurent trop souvent morcelées, formant un bagage non fonctionnel, sans liens, qui ne font pas partie d'une

logique d'ensemble qui aurait du sens pour la personne. En fait, une formation favorisant l'intégration des apprentissages devrait permettre d'engager la personne apprenante dans un processus d'apprentissage qui tient compte des dimensions affective, cognitive et comportementale.

1.2.2 Préoccupation en milieu non formel et en milieu informel

Aujourd'hui, il est reconnu que le milieu formel n'est pas le seul où il est possible de faire des apprentissages (Brougère et Ulmann, 2009; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010; Eaton, 2010; Unesco, 2010). Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, cette idée est présente et ouvre l'apprentissage sur toutes les sphères de la vie. Pour les adultes, les occasions d'apprendre dans la vie quotidienne et dans des projets spontanés sont multiples. Ces activités d'apprentissage non formel ou informel sont riches en possibilités d'intégration. Par apprentissage non formel, on désigne un ensemble d'activités éducatives généralement organisées en termes d'objectifs, de temps et de ressources qui visent particulièrement à répondre à des besoins particuliers de la population. C'est le cas, entre autres, de divers programmes communautaires en matière de santé, de la planification familiale, d'alphabétisation et autres activités semblables. Quant à l'apprentissage informel, il se réfère à des expériences d'apprentissage qui s'acquièrent à travers des occupations de la vie quotidienne telles que les responsabilités familiales, les tâches domestiques, les loisirs, le bénévolat et encore bien d'autres activités de la sorte. Schugurensky (2007) distingue trois formes d'apprentissage informel. La première forme, l'apprentissage tacite, renvoie à l'assimilation presque naturelle des valeurs, des attitudes et des comportements. Ainsi, sans intention d'apprendre, la personne n'est pas consciente qu'il y a apprentissage. La deuxième forme, appelée l'apprentissage fortuit, fait référence à l'expérience d'apprentissage d'une personne sans intention d'apprendre, mais qui réalise après coup avoir appris quelque chose. Finalement, l'apprentissage autodirigé, soit la

troisième forme, réfère à des apprentissages intentionnels et conscients, réalisés par une ou plusieurs personnes.

Bien que les deux types d'apprentissage, formel et informel, ne mènent pas à l'obtention d'une reconnaissance officielle, il faut souligner les initiatives qui se multiplient un peu partout dans le monde depuis les dernières années pour valoriser et reconnaître ces apprentissages (Eaton, 2010). Au Québec, on peut penser à la démarche de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) liée à une formation professionnelle ou technique, qui permet à l'adulte de faire reconnaître officiellement des compétences acquises de ces expériences de vie. Des projets similaires existent également dans les États de l'Union européenne dont, entre autres, le National Vocational Qualification (NVQs) au Royaume-Uni. La France a aussi développé des dispositifs pour reconnaître les acquis hors du cadre traditionnel de formation en proposant tout d'abord la validation des acquis professionnels (VAP) qui a cédé la place, en 2002, à la validation des acquis de l'expérience (VAE) en vue d'une reconnaissance partielle ou complète d'un diplôme ou certificat de qualification professionnelle (Boutinet, 2009a). Toutes ces nouvelles initiatives représentent des changements significatifs dans la façon de comprendre et d'apprécier l'apprentissage sous toutes ses formes. Toutefois, pour les adultes, s'engager dans une telle démarche représente un véritable défi, soit celui, entre autres, de construire du sens avec les apprentissages tirés de ses expériences et de manifester, par le fait même, que ces apprentissages sont intégrés. Dans de telles circonstances, savoir ingérer ses apprentissages constitue pour l'adulte un atout, mais encore faut-il que le processus soit clair, et ce n'est pas le cas.

1.2.2.1 Une variété de lieux pour intégrer - des occasions trop souvent inutilisées

À tout moment, des occasions d'apprendre se présentent et peuvent venir enrichir et solidifier les expériences des adultes. Les apprentissages les plus significatifs

proviennent souvent de situations de la vie rencontrées en dehors du système scolaire. Cairns (2000) souligne que les apprentissages se multiplient souvent dans des moments critiques de changement et de transition dans la vie de l'adulte. À titre d'exemple, apprendre à gérer ses finances personnelles, à éduquer les enfants, à accompagner ses parents dans la dernière étape de leur vie sont autant de tâches importantes dans la vie de l'adulte et constituent autant d'occasions d'intégrer des apprentissages.

Déjà, Lindeman (1926) avait vu les nombreuses possibilités d'apprentissage qu'offre la vie quotidienne. Dans son ouvrage *The Meaning of Adult Education*, il précise que « the whole life is learning, therefore education can have no endings. » (Lindeman, 1926, p. 4). Pour lui, le but de l'éducation des adultes est d'attribuer un sens à toute la vie. Pour y parvenir, il faut partir des situations de la vie quotidienne telles le travail, les activités récréatives et le bénévolat qui sont autant d'occasions d'entamer ou de poursuivre un processus d'apprentissage. L'expérience de l'adulte est vue comme une ressource de grande valeur sur laquelle il peut compter. Lindeman ajoute que les groupes d'ami(e)s peuvent permettre à ceux qui en font partie d'apprendre beaucoup entre eux en confrontant leurs idées sur différentes situations qui les concernent. Pour Lindeman, c'est là que commence l'éducation des adultes. C'est, en quelque sorte, le début des communautés d'apprentissage.

Selon le Réseau de recherche sur les nouvelles approches de l'éducation permanente, plus de 95 % des adultes canadiens vivent des activités d'apprentissage informel qu'ils qualifient de significatives (Livingstone, 2001). Ces activités se rattachent aux tâches reliées aux rôles qu'ils exercent dans leur quotidien tels les travaux ménagers, les fonctions exercées dans leur travail, la participation à des activités bénévoles ainsi que d'autres engagements dans des activités d'ordre général (loisirs, spiritualité, politique, consommation, etc.) (Aittola, 1999; Livingstone, 2001). Cairns (2000) ajoute que les apprentissages informels peuvent aussi provenir de situations vécues à

l'intérieur des milieux formels (activités parascolaires, fêtes, pauses). Livingstone (2001) indique toutefois que c'est une réflexion sur ces activités d'apprentissage informel qui permet de vraiment les reconnaître comme apprentissage : « It is only when people are given an opportunity to reflect on actual learning practices in relation to their daily lives that much informal learning is recognized as such by the learners. » (p. 14).

C'est dans ce sens que Vermersch (1989) parle de l'importance de l'explicitation de l'expérience et de la prise de conscience. L'explicitation de l'expérience vécue permet de faire apparaître ce qui souvent reste caché. Elle « suppose donc de nommer (en quelque langage que ce soit), c'est-à-dire de distinguer des éléments dans un ensemble » (Vermersch, 1989, p. 124). Il ajoute plus loin que « l'action mentale de nommer est certainement un des moyens les plus puissants favorisant la prise de conscience. » (Vermersch, 1989, p. 124). Ces propos nous poussent à croire que, pour intégrer, la personne a besoin des autres pour verbaliser son expérience afin d'avoir une conscience plus précise de ses découvertes. Nommer et expliciter son expérience permet alors d'exercer une influence sur sa vie personnelle et de se doter de moyens pour la transformer ou se transformer (Bellefleur-Raymond, 2005). Or, trop souvent, les expériences passent sans qu'on ait tiré profit de ce qu'elles contiennent. Ce sont des occasions d'apprentissage qui échappent à plusieurs. C'est vraiment une perte pour la personne puisqu'elle ne peut pas utiliser le potentiel disponible dans ces expériences.

Dans le même sens, Brougère (2009) mentionne que la vie quotidienne est un lieu d'apprentissages multiples et que « se pencher sur la vie quotidienne, c'est se confronter à la partie immergée de l'iceberg de l'apprentissage. Les apprentissages sont nombreux mais souvent invisibles du fait de leur évidence. » (p. 30). Comme si le fait d'en être trop près empêchait de les nommer et d'en faire ressortir toute la richesse. C'était un constat similaire qui ressortait d'un symposium sur

l'apprentissage structuré et non-structuré tenu à Minneapolis en 1996. Cheri Maben-Crouch (1996), de l'Université Buena Vista, indiquait : « Few individuals, groups or organizations today fully recognize or are utilizing learning's potential. » (p. 582). Quelle perte! Que se passe-t-il? Comment se fait-il que tant de personnes soient privées de la richesse qu'elles pourraient dégager des apprentissages tirés du quotidien? Est-il possible que ce soit en raison d'un manque d'intégration que le potentiel contenu dans ces apprentissages ne soit pas disponible?

Plusieurs groupes sont engagés dans des processus d'apprentissage informel dont les membres et les animateurs cherchent à favoriser l'intégration de leurs apprentissages. Bellefleur-Raymond (2005) présente diverses approches utilisées par différents groupes qui visent la transformation de la personne et l'intégration des apprentissages tirés de l'expérience personnelle, tels les groupes d'entraide comme les Alcooliques anonymes ou encore les groupes de soutien de personnes endeuillées. Il existe également des groupes qui se rencontrent autour de leur récit de vie. Les membres écrivent en solitaire et communiquent par la suite leur récit. D'autres groupes se forment pour faire un bilan de vie, apparenté au récit de vie, qu'on appelle aussi relecture de vie. Comment ne pas évoquer aussi plusieurs regroupements qui, inspirés de la démarche de conscientisation du brésilien Paulo Freire (1974, 2001), s'engagent dans l'action sociale et politique? La liste pourrait se poursuivre.

Il peut arriver que les groupes qui viennent d'être mentionnés aient également une visée de croissance spirituelle chrétienne, mais ce n'est pas toujours le cas. C'est pourquoi nous ajoutons à la liste les groupes formés en Église et qui cherchent à intégrer foi et vie: c'est un autre exemple de personnes adultes mues par le désir d'intégration des apprentissages tirés de leurs expériences de vie et de foi.

Tous ces groupes d'adultes souhaitent tirer de leurs expériences des apprentissages, mais la démarche n'est pas simple. Il n'est pas toujours facile d'intégrer les

apprentissages tirés de ses expériences. Les groupes essaient, suivent des démarches plus ou moins structurées et mettent en œuvre des stratégies prises ici et là, mais ils n'ont pas nécessairement les outils adéquats.

1.2.2.2 Des adultes en quête d'intégration

Ainsi donc, il n'y a pas que les enseignants et les enseignantes qui cherchent à faire intégrer les apprentissages : les adultes eux-mêmes sont en quête d'intégration. Selon l'initiateur de la psychologie humaniste, Abraham Maslow (1978), l'aspiration suprême de toute personne est la réalisation de soi et le désir d'y accéder est :

défini comme mise en œuvre de ses capacités, de ses qualités, comme accomplissement de sa vocation, de sa destinée, comme un approfondissement de la prise de conscience de ce qu'il est et l'acceptation de sa nature profonde, un effort vers l'unité, l'intégration, la mise en œuvre de toute son énergie personnelle. (p. 28)

L'adulte est un être en devenir et il a le potentiel de se transformer pour s'ouvrir à ce qu'il y a de plus grand en lui (Bellefleur-Raymond, 2003). À notre avis, l'intégration de ses apprentissages fait partie de cette quête qui le conduira vers un plus être. Intégrer ses apprentissages devient ainsi une occasion privilégiée pour l'adulte de prendre conscience de toutes ses possibilités et de les mettre à profit dans toutes les sphères de sa vie.

Toutefois, bien que l'âge adulte offre de multiples possibilités de croître vers une réalisation toujours plus grande de soi-même, le chemin pour y parvenir est difficile. Intégrer ses apprentissages n'est certainement pas une simple tâche pour l'adulte d'aujourd'hui souvent pris dans le tourbillon d'une vie trépidante ou encore dans une vie trop tranquille où la solitude devient trop lourde et où la vie, dans un cas comme dans l'autre n'a plus de sens. Reconstruire le sens et retrouver une certaine cohérence

ne va pas de soi. L'adulte a beau vouloir ou rechercher l'intégration, il ne possède pas nécessairement les outils appropriés pour y parvenir.

Les défis sont nombreux pour l'adulte en quête d'intégration. Dans la pratique, trop souvent, les dimensions de la personne (cognitive, affective et comportementale) sont étudiées ou considérées d'une façon séparée. Les activités proposées s'adressent parfois à l'intellect ou à la dimension pratique d'une tâche sans tenir compte des autres dimensions. Or, selon nous, cela rend difficile l'intégration des apprentissages. Influencée par la perspective humaniste qui conçoit l'adulte comme une personne représentant plus que la somme de ses parties, nous croyons que l'adulte apprenant devrait être vu comme un tout, toutes les dimensions de sa personne étant considérées interreliées. Pour pouvoir intégrer ses apprentissages, les connexions entre les différentes dimensions de la personne deviennent incontournables. La dimension intellectuelle ne constitue qu'une dimension de la personne et ne pas considérer la dimension émotionnelle, par exemple, serait une erreur. L'adulte apprenant doit ainsi être considéré dans son intégralité et dans sa capacité de changer, de grandir, de se transformer. Nous concevons ainsi l'adulte comme un être possédant le désir de s'actualiser, de devenir de plus en plus lui-même (Maslow, 1978; Rogers, 1979). Mais c'est un défi de taille, aussi bien pour l'adulte et les intervenants et les intervenantes, que de tenir compte de toutes les dimensions de la personne dans le processus d'intégration des apprentissages.

L'adulte fait face à un autre défi dans sa quête d'intégration, soit celui de relier ses expériences. Dans l'apprentissage chez l'adulte, l'expérience est certainement un élément incontournable (Knowles, Holton III et Swanson, 2005). C'est reconnu, l'adulte est une personne qui possède tout un bagage d'expériences. Elle ne part pas de zéro. Elle a un passé derrière elle, un vécu auquel elle se réfère pour donner sens à son expérience et former sa vision des choses et des gens. Gérard Artaud (1981) parle d'un « savoir d'expérience » pour signifier ce que la personne connaît déjà de l'objet

d'apprentissage. En référence à ce savoir, Bellefleur-Raymond (2005) indique que son origine est diversifiée :

les acquis scolaires d'enfant et d'adulte, les résidus éducationnels, qu'ils soient familiaux, ecclésiaux, sociaux, amicaux ou autres, les informations adoptées avec plus ou moins de discernement, qu'elles proviennent du voisinage, de la parenté, des vedettes ou des médias, les lectures faites au fil de la vie, les rencontres et récits de vie de personnes qui nous ont marqués, la réflexion, etc. Ce savoir s'exprime intellectuellement et affectivement par des intuitions, des questions, des attitudes, des comportements, des convictions, des réticences, des valeurs enracinées dans le passé individuel et collectif. (p. 23)

Tout ce bagage accumulé au fil du temps façonne l'adulte et lui confère un caractère unique. Toute l'expérience accumulée, tout ce savoir d'expérience sont très précieux puisqu'ils constituent pour l'adulte le point de départ de toute démarche d'apprentissage (Blais et al., 1994). Pour Mezirow (2001), ce savoir fait partie du cadre de référence de la personne qui guide sa pensée, ses paroles, ses gestes, sa façon d'être. À notre avis, cela ne pourra donc qu'influencer sa façon d'intégrer ses apprentissages, de produire du sens, de créer des liens entre les expériences passées et présentes et d'attribuer une direction à ces apprentissages. Or, il est bon de souligner que le bagage d'expériences s'avère souvent disparate comme le souligne Boutinet (2009b) : « Le capital expérientiel apparaît chez l'adulte postmoderne comme de plus en plus fragmenté, lié à une diversité d'engagements, de réalisations, parfois interrompus, parfois menés jusqu'à leur terme. » (p. 56). Dans une démarche d'intégration des apprentissages, l'adulte sera donc sollicité à construire le sens entre ses expériences. Elles représentent également un défi pour l'adulte en quête d'intégration puisqu'il aura à les confronter avec une nouvelle expérience, un nouvel apprentissage et de nouveaux contextes.

L'exercice des rôles sociaux de l'adulte dans son quotidien lui offre bien des situations où il est confronté à de nouvelles expériences auxquelles il devra bien

souvent chercher à donner un sens. L'adulte occupe souvent plusieurs rôles au sein de la société : partenaire dans un couple, père ou mère, travailleur ou travailleuse, membre actif d'une organisation communautaire, etc. Tous ces rôles comportent des responsabilités auxquelles l'adulte doit faire face. Ce sont souvent des besoins reliés à l'une ou l'autre de ces responsabilités qui l'incitent à apprendre. Prenons le cas d'une personne qui se voit dans l'obligation de prendre soin de ses parents vieillissants et qui, pour faire face à la situation, doit apprendre les rouages du système de santé, des lois et des règlements, etc. pour accompagner ses parents dans cette étape de leur vie. Cette situation de vie sera une source de motivation pour apprendre. L'adulte aura à composer avec différentes facettes de cette situation et l'importance d'intégrer ses apprentissages sera évidente pour lui permettre de bien comprendre la situation, prendre des décisions éclairées, agir de façon appropriée et adopter une attitude cohérente avec ce qu'il désire vivre.

De plus, en situation d'apprentissage, l'adulte cherche à atteindre des objectifs significatifs pour sa vie présente (Bellefleur-Raymond, 2005). Comme il manque souvent de temps pour tout faire, il veut aller droit au but et s'assurer qu'il peut tisser des liens entre ce qu'il apprend et sa vie. Comme le souligne Bellefleur-Raymond (2005), l'adulte souhaite que « ce qu'il apprend ait sa raison d'être, que cela lui apporte une satisfaction personnelle et qu'il puisse l'utiliser ou s'y référer à plus ou moins brève échéance. » (p. 27). Vouloir partir d'un contenu qui ne le rejoint pas dans ses préoccupations risque de ne pas avoir l'impact escompté et de rendre difficile l'intégration. Au contraire, quand l'adulte voit l'utilité de l'apprentissage en cours et qu'il peut le relier avec ses projets, ses orientations, il peut plus facilement l'intégrer.

Enfin, un autre défi que nous entrevoyons pour l'adulte cherchant à intégrer ses apprentissages consiste à prendre en main ses apprentissages. L'adulte, contrairement à l'enfant, se distingue par son degré d'autonomie et de liberté (Knowles, 1990). Il a

une plus grande capacité de jouer un rôle actif dans ses apprentissages. En tant qu'être autonome ayant atteint, dit-on, l'âge de la maturité, il peut penser par lui-même, exprimer ses besoins, donner ses idées, établir des liens entre ses pensées et ses actions, faire des choix judicieux et les assumer. Il peut porter un regard sur ses expériences, les interpréter et leur donner un sens. Ainsi, il a la capacité de participer à part entière à son développement et d'agir sur sa propre vie. Il a la possibilité de diriger sa vie. Toutefois, certains événements de la vie compliquent l'exercice de la liberté et de l'autonomie; pensons à la maladie, la séparation du couple, une situation financière instable ou le deuil. Dans de telles circonstances, bien souvent, on ne peut qu'accepter ou entériner un état de fait qui ne peut être changé. Dans d'autres cas, c'est le contexte social, culturel, familial, économique dans lequel ils se trouvent qui brime la liberté ou la capacité d'agir d'une façon autonome. Tout ne va pas de soi. L'adulte a besoin de s'exercer pour acquérir sa liberté et son autonomie et pour sentir qu'il peut marcher droit dans la direction qu'il a choisie. Quand il est en situation d'intégration, il est appelé à exercer sa liberté et son autonomie puisque personne ne peut intégrer à sa place. Lui seul peut créer des liens, produire du sens, choisir la direction qu'il veut prendre. L'intégration est un processus individuel qui demande une réflexion personnelle mais, comme nous l'avons mentionné, ce processus peut être guidé, accompagné.

Bref, si les apprentissages réalisés par les adultes en milieu formel gagnent à être intégrés, on doit en dire autant de ceux qui sont réalisés dans un cadre non formel ou informel. On doit aussi reconnaître que l'intégration de ces derniers apprentissages rencontre des difficultés ou même des obstacles dont il faudrait tenir compte pour la faciliter.

1.3 L'intégration des apprentissages chez l'adulte: une préoccupation scientifique

En explorant les écrits scientifiques, on se rend compte que l'intérêt des chercheurs pour l'intégration des apprentissages s'est accru depuis le début du XX^e siècle. Ces recherches, qui ne sont pas encore assez nombreuses, visent à mieux comprendre le phénomène de l'intégration des apprentissages qui constitue, comme nous l'avons vu précédemment, une orientation privilégiée des démarches éducatives. Le phénomène est complexe et demeure difficile à saisir. Plusieurs réflexions théoriques, plus abondantes que les recherches empiriques, apportent un éclairage sur l'une ou l'autre dimension de l'intégration des apprentissages mais les hypothèses émises restent à confirmer.

Jusqu'à présent, les études et réflexions théoriques entourant l'intégration des apprentissages ont été réalisées presque exclusivement en milieu formel : au primaire (Bah, 2005; Lavoie, 1992; Lenoir, 1991), au secondaire (Busque et Lacasse, 1998; Cassie et Haché, 1998), au collégial (Archambault, 1998, 2000; Bizier, 1998; Cliche et al., 1997; Couture et Ouellet, 1996; D'Amour, 1997; Geoffroy, 2003; Laurin et Lizotte, 1992; Lauzon, 1997, 2000; Touzin, 1997; Tremblay, 1988) et à l'université (Cantin, 1979; Lataille-Démoré, 1998; Lawrence, Burton et Nwosu, 2005; Mentkowski et al., 2000). Ces recherches menées dans un cadre formel s'inscrivent pour la plupart dans un contexte de réforme « curriculaire ».

L'ensemble des recherches recensées aborde le sujet selon l'une ou l'autre des perspectives suivantes: 1) la représentation sociale du concept d'intégration des apprentissages, 2) les stratégies mises en place pour favoriser le processus d'intégration tant de la part des institutions, des agents et des sujets, et 3) la nature même de l'intégration des apprentissages. Reprenons chacune de ces perspectives

pour tracer le portrait de l'état des connaissances actuelles sur l'intégration des apprentissages.

1.3.1 Représentation sociale de l'intégration des apprentissages

L'expression française « intégration des apprentissages » se retrouve principalement dans la littérature québécoise alors qu'en Europe, l'expression « intégration des acquis » est privilégiée. Selon Legendre (2005), l'intégration des apprentissages est désignée dans la littérature anglo-saxonne par les termes *correlated/integrated learning, integration of learning, learning integration*.

L'utilisation de ces expressions sous-entend une conception de l'intégration. Des chercheurs se sont intéressés aux représentations sociales de l'intégration des apprentissages. Deux recherches effectuées l'une au primaire (Bah, 2005) et l'autre au niveau collégial (Geoffroy, 2003), montrent que dans la plupart des cas, le personnel enseignant voit en l'intégration des apprentissages une approche qui concerne l'utilisation de stratégies d'enseignement permettant à l'élève d'intégrer ses apprentissages. Selon Geoffroy (2003), il y a un manque de connaissance chez les professeurs du cégep sur ce qu'est l'intégration. Il n'est donc pas surprenant de constater, dans les témoignages, qu'ils ont de la difficulté à faire de l'intégration. Geoffroy (2003) note également une polysémie dans la documentation scientifique sur l'interdisciplinarité et l'intégration.

Une autre recherche a été menée pour montrer comment les sujets se représentaient l'intégration (Lawrence, Burton et Nwosu, 2005). Cette recherche qualitative, qui visait à identifier les perceptions du processus d'intégration des apprentissages dans un contexte d'éducation à la foi (*integration of Faith and Learning*), s'est déroulée auprès d'étudiants et d'étudiantes universitaires. Les résultats ont montré que, pour la plupart, l'intégration de la foi aux différents apprentissages à réaliser dans leurs cours

relevait principalement de la responsabilité du personnel enseignant plutôt que de celle de la personne apprenante. Pour ces étudiants et étudiantes, l'intégration de la foi et des apprentissages était liée davantage au processus d'enseignement qu'à l'acte d'apprendre. Un tel constat soulève évidemment un questionnement sur le rôle du sujet apprenant dans le processus d'intégration. La personne apprenante n'est-elle pas l'agent principal de l'intégration de ses apprentissages? N'est-elle pas consciente de son processus?

Ces rares recherches sur les conceptions de l'intégration des apprentissages font ressortir la confusion qui existe autour du processus d'intégration des apprentissages. Si le concept n'est pas clair pour le personnel enseignant, comment s'étonner de voir persister la difficulté d'utiliser des stratégies appropriées ou encore de constater que les personnes apprenantes s'en remettent aux professeurs en terme d'intégration des apprentissages? La recherche doit pouvoir apporter un éclairage sur ce processus trop peu connu pour mieux guider les praticiens et les praticiennes.

1.3.2 Stratégies favorisant l'intégration des apprentissages

Bon nombre de recherches recensées portent sur l'intégration des apprentissages dans une perspective d'enseignement-apprentissage. Plusieurs d'entre elles répondent au désir d'optimiser les apprentissages des personnes apprenantes. Elles cherchent à identifier des situations favorables et des conditions à privilégier qui permettront aux élèves d'utiliser leur plein potentiel dans différents contextes.

C'est le cas de recherches entreprises dans des institutions d'enseignement comme les universités ontariennes et le collège Alverno de Milwaukee, au Wisconsin, qui se sont interrogés sur les moyens à mettre en œuvre pour favoriser l'intégration des apprentissages chez les étudiants et les étudiantes. En Ontario, comme l'un des buts de la réforme en éducation est de « favoriser l'intégration des apprentissages en vue

d'une meilleure préparation à la vie et au monde du travail » (Lataille-Démoré, 1998, p. 138), cinq universités ont mis sur pied un programme de formation initiale en vue de former le futur personnel enseignant à cette nouvelle réalité. L'étude a révélé que les moyens mis en œuvre pour faciliter l'intégration sont diversifiés et vont d'un modèle interdisciplinaire à un modèle plutôt fragmenté. Il n'y a peut-être donc pas une seule approche à privilégier. L'étude souligne également l'importance du dialogue entre les spécialistes universitaires ainsi qu'entre la faculté et le milieu scolaire. Il semble essentiel de créer des liens entre les différentes instances pour offrir un programme cohérent en lien avec les visées poursuivies. Toutefois, l'étude ne permet pas de confirmer si des enseignements mieux intégrés aident à l'intégration des apprentissages. L'intégration y est vue en regard de l'approche pédagogique à privilégier pour que l'étudiant ou l'étudiante puisse intégrer, mais l'étude ne porte pas sur le processus d'intégration mis en branle par la personne apprenante.

Par contre, dans l'ouvrage *Learning That Lasts*, Mentkowski et ses collaborateurs (2000) présentent les fruits de leurs recherches effectuées au collège Alverno portant principalement sur les stratégies à développer pour soutenir un apprentissage durable, mais également sur la nature d'un tel apprentissage. L'apprentissage durable réfère à l'intégration des apprentissages, du développement et de la performance (integration of learning, development, and performance). Un des objectifs de l'étude est d'explorer comment les apprenantes intègrent ces trois dimensions et comment cet apprentissage intégré se forme ou se constitue de manière à durer. Cette recherche collaborative de type longitudinal, menée auprès de femmes diplômées ou toujours en formation au collège, a mis en lumière les influences des apprentissages réalisés à Alverno sur le développement personnel, intellectuel et social des personnes diplômées dans l'exercice des responsabilités liées aux différentes sphères de leur vie. Ces apprentissages considérés comme durables s'enracinent dans l'expérience et possèdent un caractère intégrateur. Ce sont des apprentissages qui procurent des connaissances et des habiletés et qui se prolongent et s'approfondissent au quotidien.

L'étude présente quatre domaines d'apprentissage et de croissance de la personne qui « conduisent (permeate) » à un apprentissage durable: 1) le raisonnement; 2) la performance (reliée au caractère d'efficacité dans l'action); 3) l'autoréflexion et 4) le développement (capacité d'unifier et d'évoluer vers une posture personnelle) (Mentkowski et al., 2000). Chacun de ces domaines est présenté comme apportant une contribution à la croissance de la personne dans son intégralité et fournit des indices précieux pour reconnaître l'intégration des apprentissages. L'étude fait ressortir trois stratégies utilisées par la personne apprenante pour passer d'un domaine à l'autre: les stratégies métacognitives, l'auto-évaluation et finalement l'engagement dans une diversité d'approches, de visions et d'activités.

Ces quatre domaines identifiés en milieu formel constituent un point de référence pertinent pour comprendre le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte. Comme nous l'avons souligné, le milieu scolaire n'est pas le seul endroit où l'adulte apprend et intègre des apprentissages; le processus se déroule également en milieu informel. On peut se demander si ces quatre domaines sont représentatifs de tout processus d'apprentissage, que le contexte soit formel ou informel ?

À partir des données recueillies au cours de recherches collaboratives, Mentkowski et al. (2000) ont pu aussi dégager des principes pour un apprentissage durable. Ces principes peuvent servir d'indicateurs au personnel enseignant et aux institutions désireuses d'opter pour une éducation privilégiant l'apprentissage durable. Relevons ici ces principes d'un apprentissage durable. L'apprentissage durable est : 1) intégrateur et expérientiel; 2) conscient et réfléchi, autoévaluatif et centré sur soi 3) évolutif et individuel, transitoire et transformateur; 4) actif et interactif, indépendant et en collaboration; 5) contextualisé et transférable et 6) profond et expansif, réfléchi et responsable (Mentkowski et al., 2000).

Les deux recherches auxquelles nous venons de faire référence se sont intéressées principalement aux stratégies à développer dans une institution pour s'assurer d'une cohérence entre les différentes parties du curriculum afin de favoriser l'intégration des apprentissages des personnes apprenantes dans leur milieu. Elles montrent l'importance de mettre en place des dispositifs efficaces qui permettront au personnel enseignant d'intervenir de façon plus adéquate pour faciliter le processus d'intégration des apprentissages. Mais avant de penser ces dispositifs, ne devrait-on pas étudier le processus pour mieux le saisir, connaître les étapes qui permettent à la personne d'intégrer et sur lesquelles l'agir pourrait être fondé?

D'autres recherches ont traité l'intégration des apprentissages du point de vue de la pédagogie intégrative et de l'application de stratégies d'enseignement (Busque et Lacasse, 1998; Couture et Ouellet, 1996; Laurin et Lizotte, 1992; Lavoie, 1992; Lowe, 2002). Mentionnons que plusieurs ouvrages présentent des réflexions pertinentes sur le sujet mais que les hypothèses émises n'ont pas toujours été validées d'une manière empirique (Archambault, 1998, 2000; Bizier, 1998; Lauzon, 1998; Roegiers, 2000; Touzin, 1997).

À la suite d'une recherche exploratoire en formation initiale des maîtres portant sur la mise à l'essai de deux stratégies de formation, l'une en enseignement universitaire et l'autre lors d'un stage en milieu scolaire, Busque et Lacasse (1998) concluent en soulignant que « de passer d'un programme axé sur les disciplines à un programme défini en termes de résultats interdisciplinaires et transdisciplinaires exige un changement de paradigme. » (p. 185). Un tel changement signifie que les façons de faire doivent être différentes et que pour ce faire, il faut planifier les interventions; des interventions qui doivent être fondées sur une conception claire du processus d'intégration des apprentissages. Ce que nous ne pouvons faire actuellement puisque le processus est peu connu.

Toujours selon l'étude de Busque et Lacasse (1998), le changement « curriculaire » expérimenté voulait répondre aux exigences de la réforme de l'éducation en Ontario qui vise à favoriser l'intégration des apprentissages chez les élèves. Cependant, les résultats et les conclusions de l'étude ne permettent pas de voir en quoi l'acte pédagogique de type interdisciplinaire a contribué ou non à favoriser l'intégration des apprentissages chez les élèves.

Les recherches menées au niveau collégial traitent aussi de l'intégration des apprentissages du point de vue des stratégies à mettre en œuvre pour aider les personnes apprenantes à intégrer. Dans un rapport de recherche, Laurin et Lizotte (1992) présentent le « projet d'intégration » comme une approche pédagogique mettant l'apprenante ou l'apprenant en situation dans le but de faciliter l'intégration de ses apprentissages. Il s'agit d'un projet à réaliser en fin de formation. S'inspirant des démarches à forte composante cognitive et des démarches socio-affectives de D'Hainaut (1990), les auteures ont identifié des connaissances, des habiletés et des attitudes à intégrer pour reconnaître les acquis de formation des personnes apprenantes. La conclusion du rapport souligne qu'il « est possible de stimuler le processus d'intégration chez l'élève en lui offrant l'occasion de se définir lui-même une nouvelle situation significative d'apprentissage, où il se rappellera ses acquis de formation pour les réutiliser à nouveau, et où il développera une conscience de sa démarche » (Laurin et Lizotte, 1992, p. 109). Il s'agit d'une démarche non linéaire qui a été appelée « spirale d'intégration » puisque ses points de départ et d'arrivée ne sont pas précis. Comme les auteures l'ont mentionné, tout au cours de la démarche, le « quoi intégrer » est demeuré une préoccupation constante. La démarche transdisciplinaire utilisée pour favoriser l'intégration des apprentissages semble avoir connu plus de succès sur le traitement des onze habiletés et des huit attitudes. Dans le domaine des connaissances, ce fut plus difficile parce que, entre autres, les connaissances ont été enseignées dans un cadre disciplinaire et, un concept par exemple, est spécifique au contexte dans lequel il est employé. L'identification des

concepts traversant différentes disciplines des sciences humaines ne représentait pas une signification pertinente en soi. C'est un processus qui demeure à préciser.

Une autre recherche de type qualitatif menée au niveau collégial a également traité l'intégration des apprentissages à partir des stratégies (Couture et Ouellet, 1996). Toutefois, en plus d'étudier les stratégies pédagogiques à être utilisées par le personnel enseignant pour faire intégrer les apprentissages, cette recherche s'est attardée aux stratégies privilégiées par les étudiants et étudiantes pour intégrer leurs apprentissages. À partir de la littérature, les auteurs ont identifié cinq dimensions rattachées à l'acte d'enseigner et d'apprendre : la signifiante, la structuration des connaissances, l'analyse stratégique, la conceptualisation et le rappel-transfert, le transfert servant d'indicateur que l'intégration a eu lieu. Les auteurs soulignent que « chacune de ces cinq dimensions touche les activités cognitives et métacognitives » (Couture et Ouellet, 1996, p. 32). À chacune de ces dimensions sont associées des sous-dimensions auxquelles se rattachent des indicateurs. Nous sommes étonnée de ne pas retrouver d'éléments se rapportant à la dimension affective dans ce schéma d'analyse conceptuelle. Est-ce à dire qu'elle est considérée absente du processus d'intégration? Les auteurs affirment pourtant que l'intégration s'inscrit dans la perspective d'un développement complet incluant les plans intellectuel, social et affectif de la personne.

Toujours en rapport avec les stratégies à privilégier dans le but de faciliter l'intégration, Lavoie (1992), dans sa thèse de doctorat, a étudié une démarche d'apprentissage et d'enseignement moral structurée à partir de la taxonomie expérientielle de Steinaker et Bell (1979). Deux unités du cours d'enseignement moral ont été adaptées à la taxonomie pour ensuite être expérimentées dans des classes du second cycle du primaire. Les résultats indiquent que seul un petit nombre d'enfants réussit des apprentissages du niveau supérieur de la taxonomie. L'auteure de l'étude rappelle le fait que l'intégration est une opération qui affecte la personne

dans toutes ses dimensions. Elle conclut en soulignant que « l'intégration des dimensions affectives, cognitives et comportementales est essentielle pour qu'une démarche d'apprentissage prenne un sens et soit menée jusqu'à son terme. » (Lavoie, 1992, p. 248). Cela fait voir toute la complexité du processus; considérer uniquement la dimension cognitive dans le processus d'intégration des apprentissages serait donc très limitatif.

1.3.3 Processus d'intégration des apprentissages

Les écrits portant spécifiquement sur le processus même de l'intégration des apprentissages chez l'adulte demeurent limités. Toutefois, les études citées précédemment s'appuient sur des conceptions de l'intégration et font ressortir des éléments appartenant au processus d'intégration des apprentissages. Bien que le fonctionnement du processus ne soit pas clairement décrit, ces éléments s'avèrent pertinents pour l'étude du processus. Nous avons dégagé de ces études cinq principaux éléments qui se rattachent à différents courants pédagogiques. Nous allons les présenter brièvement; nous y reviendrons plus en détail dans le prochain chapitre.

Le premier élément se rapporte à la dimension cognitive. Les recherches en ont parlé en termes de signifiante, de structuration des connaissances, de conceptualisation-idéation-systématisation (Couture et Ouellet, 1996), en termes de rétention (Laurin et Lizotte, 1992) ou encore en termes de raisonnement (Mentkowski et al., 2000). Cette dimension fait appel à l'approche cognitiviste qui aborde l'apprentissage comme un système de traitement de l'information où des mécanismes internes favorisent l'apprentissage et l'appropriation des connaissances. L'apprentissage y est défini comme un processus interne consistant dans la réorganisation de la structure interne de la personne en fonction des nouvelles informations. L'ensemble des informations emmagasinées forme un réseau complexe : cueillette d'informations, traitement, emmagasinage dans le but d'un rappel éventuel. Une réorganisation constante des

connaissances antérieures se fait en fonction des nouvelles informations qui surgissent. L'intégration des apprentissages se produit dans la mesure où la personne apprenante peut faire appel aux informations emmagasinées (la mémoire ayant un rôle important à jouer) et peut les transférer dans une situation similaire à la situation d'apprentissage. Toutes ces opérations participent au processus d'intégration des apprentissages, mais n'en constituent qu'une dimension.

Des recherches soulignent également le rôle d'une dimension active dans le processus d'intégration qui se traduit par un comportement observable lié à l'apprentissage en cours. Dans leur recherche, Couture et Ouellet (1996) et Laurin et Lizotte (1992) font référence à la capacité de transfert. Soulignons que la notion de transfert origine des travaux de Thorndike (1913) qui faisait l'hypothèse que plus grande était la ressemblance entre deux tâches d'apprentissage, plus grande était la capacité de transfert. Or, cela demeure une hypothèse. Les recherches actuelles sur le transfert ne présentent aucune théorie sur le transfert des apprentissages sur laquelle les chercheurs peuvent s'appuyer (Haskell, 2001, Jonnaert, 2001). D'après Jonnaert (2001, 2002), Tardif et Meirieu (1996) et Toupin, (1993) le transfert se réalise rarement. Tout ceci en laisse plusieurs perplexes et permet de douter de l'existence même du transfert (Jonnaert, 2001, 2002).

Toutefois, la dimension active est amenée par Mentkowski et al. (2000) en termes de performance, une conception de Dewey (1916, 1938). Cette dimension met l'accent sur l'interaction entre la personne apprenante et l'environnement, où habiletés interpersonnelles et cognitives se côtoient pour tenter de s'harmoniser. C'est l'efficacité qui est recherchée. En interagissant dans différentes situations, la personne apprenante élargit son champ d'expériences et révisé constamment ses actions à la lumière de leurs conséquences (Mentkowski et al., 2000). Ainsi, la connaissance est construite par la personne apprenante grâce aux interactions qu'elle entretient avec son environnement. Il s'établit des liens entre les nouvelles

informations et les connaissances antérieures en vue d'une organisation ou réorganisation des connaissances. La personne démontre sa capacité à mobiliser ses ressources internes et externes pour agir efficacement dans différentes situations. Une telle vision s'inscrit dans une approche de type constructiviste.

Toujours en lien avec cette approche, les recherches présentent une autre dimension se rattachant à l'intégration des apprentissages; il s'agit de la métacognition qui permet cette interaction entre les dimensions cognitive et comportementale. La dimension métacognitive est, à plusieurs reprises, soulignée dans les recherches. Couture et Ouellet (1996) parlent d'analyse stratégique pour marquer l'importance de porter une réflexion sur son agir en vue d'y apporter des modifications. Mentkowski et al. (2000) utilisent l'expression « self-reflection » et Laurin et Lizotte (1992), celle de métacognition. La réflexion permet également à la personne apprenante de nourrir le sens qu'elle donne à ses expériences et de relier ce qu'elle fait à son histoire personnelle. Cette dimension ajoutée aux dimensions cognitive et comportementale influencerait le fonctionnement du processus d'intégration des apprentissages.

Le processus d'intégration influence également une autre dimension, soit la dimension affective. Abordée dans plusieurs recherches (Couture et Ouellet, 1996; Laurin et Lizotte, 1992; Lavoie, 1992), celle-ci concerne les attitudes à privilégier pour opérationnaliser les savoirs et les habiletés. Quand une personne intègre ses apprentissages, ce n'est pas seulement son intelligence et son engagement concret dans l'action qui sont sollicités mais également son côté affectif. Une telle conception relève de l'approche humaniste qui considère la personne apprenante comme un tout (Maslow, 1978) et où toutes les dimensions de la personne sont prises en considération et cherchent à s'harmoniser à la faveur du processus d'intégration.

Finalement, une seule des recherches consultées en lien avec l'intégration des apprentissages ajoute une autre dimension que nous appelons « être-en-devenir » et

que les auteurs, Mentkowski et al. (2000), appellent « development ». Ces auteurs la caractérisent « by deep, enduring structures of the self: how the learner engages issues of personal integrity and purpose. It entails a view of the self in process and a focus on the ethical or spiritual dimensions of life. » (p. 187). Cette dimension tend à enraciner l'expérience dans une perspective plus large de la personne. Mentkowski et al. (2000) ajoutent : « it also can lead toward synthesis as the learner becomes increasingly able to unify capacities and awareness into a sense of personal mission, imbuing even mundane actions with a whole philosophy of life. » (p.188).

Cette dimension rejoint également l'approche humaniste. Dans cette conception, la personne apprenante construit son univers de sens qui graduellement prend forme en elle et tend à former un réseau complexe lui permettant d'agir et de vivre d'une façon plus cohérente avec elle-même. Tel que souligné précédemment, l'adulte a ce désir de se réaliser pleinement. Ce désir de devenir de plus en plus soi-même et de vivre en cohérence avec ses valeurs correspond à une aspiration profonde de la personne (Bellefleur-Raymond, 2003). Il serait donc souhaitable d'envisager le processus d'intégration des apprentissages en considérant cette dimension « être-en-devenir ».

Somme toute, la préoccupation des chercheurs en rapport avec l'intégration des apprentissages reflète un idéal recherché par tous mais qui demeure difficile à atteindre. Toutes les recherches confirment l'importance d'étudier l'intégration pour mieux répondre, certes, aux exigences des orientations ministérielles, par exemple, mais d'abord et avant tout pour faciliter ce processus auprès des personnes apprenantes. Ce sont elles qui intègrent et les intervenants et intervenantes sont là pour soutenir ce processus. Toutefois, le concept d'intégration des apprentissages en tant que processus mis en branle par la personne apprenante demeure peu exploré. Les recherches sur les représentations sociales de l'intégration ont permis de constater que le concept n'est pas clair pour les agents des milieux formels et que les personnes apprenantes elles-mêmes ont de la difficulté à s'approprier ce processus.

De plus, les recherches menées sur l'intégration des apprentissages portent sur l'enseignement, les programmes d'études et l'intervention pédagogique et ses stratégies. Peu de recherches ont été effectuées auprès d'adultes apprenants et toutes ont été réalisées en milieu formel. Or, c'est paradoxal, note Schugurensky (2007), que si peu de travail de recherche soit fait en milieu informel alors que c'est là que s'acquiert la majorité des apprentissages significatifs dont nous nous servons dans le quotidien. Il y a là un terrain propice pour étudier l'intégration des apprentissages du point de vue de l'adulte apprenant. Il serait urgent de mieux saisir les propriétés qui définissent ce processus, en plus de comprendre davantage son organisation et son fonctionnement pour agir avec plus de cohérence. C'est ce que la présente recherche se propose d'entreprendre.

1.4 L'intégration des apprentissages chez l'adulte : une recherche à entreprendre pour répondre aux préoccupations

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'intégration des apprentissages chez l'adulte représente un phénomène complexe qui soulève de nombreuses préoccupations. D'un côté, il y a des préoccupations d'ordre théorique qui méritent notre attention pour faire avancer les connaissances sur le sujet et, d'un autre côté, des préoccupations d'ordre pratique, puisque bon nombre de praticiens et de praticiennes font face à des difficultés entourant l'intégration des apprentissages.

Notre recherche souhaite apporter une contribution aux questionnements posés tant par les chercheurs et les praticiens que les adultes apprenants eux-mêmes. Pour mieux comprendre le processus d'intégration des apprentissages, nous avons choisi de nous rapprocher d'une situation réelle où des adultes sont confrontés à un défi d'intégration. En effet, le groupe d'adultes d'une communauté paroissiale auquel nous avons fait référence plus haut, a librement accepté que sa démarche d'intégration foi et vie devienne projet de recherche. Le groupe cheminait déjà depuis

un an quand la recherche a commencé. Au départ, ce qui avait rassemblé les membres, c'était leur désir de vivre leur vie de plus en plus en cohérence avec leur foi et plus particulièrement la dimension communautaire de la foi. Au cours de cette première année, le groupe avait commencé à préciser le sens qu'il donnait à la dimension communautaire. Conscients de l'importance de cette dimension de la foi dans leur vie, les membres du groupe ont poursuivi leur quête d'intégration. Ils ont partagé entre autres leurs histoires de foi marquée par l'expérience communautaire. Au moment où la recherche débute, le groupe s'interroge sur les moyens à mettre en place pour favoriser l'intégration de la dimension communautaire auprès des membres de leur communauté paroissiale.

Le problème d'intégration de la dimension communautaire de la foi vécu par ce groupe peut être considéré comme un cas particulier d'intégration des apprentissages. Ce cas qui s'intéresse à la vie communautaire devient un exemple pour d'autres situations sociales similaires, où l'individualisme contrevient au développement d'une conscience, soit politique, écologique ou environnementale. À travers le problème que le groupe essaie de résoudre, cette recherche-action tente de mieux saisir le processus d'intégration des apprentissages des adultes en contexte informel et ainsi contribuer à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

1.4.1 Question et objectifs poursuivis par le groupe

Tout au cours de la recherche-action que nous avons menée, le groupe cherche à résoudre un problème concret: le manque de moyens pour favoriser la dimension communautaire de la foi. Pour les membres du groupe, les moyens existants sont insuffisants pour favoriser l'intégration de la dimension communautaire de la foi. Le désir de trouver des moyens concrets plus efficaces mobilise le groupe. Il cherche, de différentes façons, à résoudre ce problème pour améliorer ainsi la façon dont est vécue la dimension communautaire de la foi entre eux et au sein de la paroisse.

Cette recherche entreprise par le groupe est guidée par la question suivante : comment favoriser la vie communautaire dans la paroisse? Cette interrogation qui revient constamment au sein du groupe vise l'approfondissement de la dimension communautaire de la foi afin de mieux la comprendre et l'intégrer; elle vise aussi l'identification des moyens concrets pour favoriser la dimension communautaire de la foi à mettre en œuvre dans la paroisse. Cela suppose un processus d'intégration, d'où découlent les objectifs et questions de recherche qui suivent.

1.4.2 Objectifs et questions de recherche

En plus de soutenir le groupe dans la résolution de son problème, cette recherche-action veut contribuer à faire avancer les connaissances sur le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte. À travers ce cas particulier qui concerne l'intégration foi et vie, nous voulons mieux comprendre le processus d'intégration des apprentissages. La démarche entreprise par le groupe offre la possibilité de porter un regard sur le processus d'intégration des apprentissages en contexte informel autodirigé.

La recherche vise ainsi à décrire les étapes du processus d'intégration des apprentissages et à identifier les conditions qui le facilitent chez l'adulte. À ces objectifs correspondent deux questions principales auxquelles cette recherche veut répondre : 1) Comment l'adulte intègre-t-il ses apprentissages? et 2) Quelles sont les conditions favorisant l'intégration des apprentissages chez l'adulte?

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre présente le cadre conceptuel dans lequel s'insère ce projet de recherche-action axé sur l'intégration des apprentissages chez l'adulte en contexte informel. Il convient de préciser les principaux concepts liés à cette recherche. Dans un premier temps, le concept d'intégration est exploré à partir de son histoire à travers le temps. Puis, en observant comment il est utilisé dans différentes disciplines, nous mettons en lumière les principales caractéristiques du concept d'intégration. Dans un deuxième temps, le concept d'intégration des apprentissages est développé en commençant par préciser la signification qui lui est donnée. Puis, le concept est examiné du point de vue de l'agent et, par la suite, du point de vue de la personne apprenante. Pour chacun de ces deux points de vue, l'intégration est étudiée en tant que processus, en tant que résultat et également sous l'angle des conditions qui la facilitent. Nous présentons ensuite une conception systémique de l'intégration des apprentissages qui servira de modèle de base pour notre recherche-action. Le chapitre se termine par la présentation du cas de l'intégration foi et vie comme une occasion de mieux comprendre l'intégration des apprentissages chez l'adulte.

2.1 Le concept d'intégration

2.1.1 Évolution du concept d'intégration

Pour mieux saisir le concept d'intégration, il convient de commencer par son étymologie. Le mot intégration vient du latin *integratio* exprimant l'idée de renouvellement, de rétablissement (1309). S'il est question de renouvellement et de rétablissement, c'est donc que « quelque chose » (un élément quelconque) nécessite

un remplacement, un changement, une modification. Le verbe intégrer pour sa part est dérivé du latin *integrare* qui signifie « réparer, remettre en état, renouveler, recréer, refaire ». Tous ces verbes expriment l'idée que « quelque chose » était dans un état « x » dans une situation antérieure et qu'il subit une quelconque transformation pour connaître un nouvel état « y ». En effet, l'action de réparer, par exemple, renvoie au fait que « quelque chose » ne fonctionnait pas et qu'une intervention corrige et rétablit la situation initiale.

En 1340, intégrer est aussi employé pour signifier « exécuter », où apparaît l'idée qu'une action est à effectuer, à réaliser pour mener à terme un projet conçu par soi ou prescrit par un autre. Une autre connotation vient s'ajouter en 1496 au sens d'intégrer, soit celle de « faire participer, associer », laissant entendre que l'action à effectuer pour qu'une transformation ait lieu implique de mettre ensemble, de joindre, de réunir des éléments. Puis, en 1611, l'idée de « rendre entier » apporte une nouvelle précision au verbe intégrer, permettant d'entrevoir que le résultat de l'action effectuée après avoir mis ensemble des éléments (qui décidément devaient être dissociés) produit quelque chose de complet.

Au fil du temps, plusieurs champs disciplinaires se sont appropriés le terme intégration, à commencer par les mathématiques à la fin du XVII^e siècle. C'est à cette époque que le mathématicien suisse Jacques Bernoulli publie la première intégration (terme privilégié à celui de « sommatoire ») d'une équation différentielle qui porte aujourd'hui son nom. Cette opération mathématique représente la « sommation d'une série infinie de nombres infiniment petits. » (Legendre, 2005, p. 784). On retrouve ici l'idée d'associer, de mettre ensemble, de rassembler, les nombres dans ce cas-ci, pour former un tout.

Puis, emprunté au langage mathématique, le verbe intégrer, au sens « d'entrer », fait son apparition dans le milieu scolaire en 1892. Il désigne alors entrer dans une grande

école (Rey et al., 2006). Intégrer, dans le sens « d'entrer » marque le passage du dehors (de l'école) au dedans. Un élément extérieur (une personne ou un objet) vient se joindre à un ensemble d'éléments préexistant.

Avec l'arrivée du XX^e siècle, l'utilisation du concept d'intégration connaît une prolifération. En 1919, le verbe intégrer est défini ainsi : « introduire un élément dans un ensemble afin que, s'y incorporant, il forme un tout cohérent. » (Pierrel, 2004). La dimension de cohérence apporte un caractère nouveau au concept et viendra teinter le sens qu'on lui attribuera ultérieurement. Foulquié (1991) reprend cette idée en soulignant qu'intégrer, c'est « réunir des parties en un tout cohérent, ou introduire dans ce tout quelque élément nouveau qui se comporte en harmonie avec ce tout. » (Foulquié, 1991, p. 263). Dans le même sens, Legendre (1993, 2005) souligne la visée d'harmonisation de l'intégration en ajoutant toutefois que le tout formé atteint un degré plus élevé: « Action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur. » (Legendre, 2005, p. 784).

2.1.2 L'utilisation du concept d'intégration dans plusieurs disciplines

Comme nous venons de le voir avec l'exemple du calcul intégral (intégration) en mathématiques, plusieurs disciplines font usage du concept d'intégration en l'appliquant à leur domaine respectif. Notons, entre autres, la sociologie qui fait référence à l'intégration comme processus d'insertion d'une personne dans son milieu social; on peut penser à l'intégration des immigrés, l'intégration raciale, etc. À la fin du XIX^e siècle, l'intégration devient un concept clé pour le sociologue français Émile Durkheim qui identifie trois éléments pour qualifier un groupe social comme intégré: « [...] ses membres : 1. possèdent une conscience commune, partageant les mêmes croyances et pratiques; 2. sont en interaction les uns avec les autres; 3. se sentent voués à des buts communs. » (Boudon, Besnard, Cherkaoui, et Lécuyer, 2003, p. 126). L'intégration sociale demeure toujours une préoccupation majeure pour notre société.

En se référant au modèle de Durkheim, Castel (1994) souligne que l'intégration « renvoie à une conception de la société comme un tout au sein de laquelle les individus et les groupes occupent des positions interdépendantes. » (p. 15). Il précise qu'il n'est pas question d'égalité des positions mais d'une place indispensable pour chacun dans l'ensemble social. Toujours selon Castel (1994), dans le cas contraire, une société qui renoncerait à l'intégration de l'ensemble de ses citoyens s'enliserait dans des conséquences désastreuses. La non-intégration entraînerait par exemple des coûts qui sont reliés, dans ce cas-ci, à la société mais qu'on pourrait retrouver dans d'autres contextes.

Le domaine de la santé emploie aussi le concept d'intégration. À la fin des années 1990, confrontés à des problèmes d'accessibilité et de continuité de services, les services sociaux et de santé envisagent l'intégration des services et des organisations pour améliorer l'efficacité et l'efficience. Selon Demers, Pelchat, et Côté (2002), l'intégration des services se réalise quand « une gamme complète de services est accessible aux usagers qui en ont besoin et que ces services sont coordonnés de façon telle que chaque usager reçoit le bon service, au bon moment, au bon endroit et par la bonne personne sans qu'il ait lui-même à se débrouiller pour obtenir ces services. » (p. 555). Les auteurs précisent que cette intégration des services fait appel à l'intégration institutionnelle qui assure la coordination des différentes organisations pour en harmoniser les buts et les politiques. Il est intéressant d'observer cette idée de coordination pour garantir un fonctionnement cohérent de l'ensemble des organisations; cela laisse également entrevoir toute la complexité d'un tel réseau.

Le sens accordé à l'intégration des services rejoint celui que lui reconnaît la physiologie, à savoir la « coordination des activités de plusieurs organes, nécessaires à un fonctionnement harmonieux. » (Robert, 1989, p. 1016). Le concept d'intégration constitue un pivot dans la logique du vivant. On peut penser entre autres aux organes tels les poumons, le cœur, le foie et les reins qui font partie de plusieurs systèmes

complexes assurant chacun une fonction majeure dans le corps humain. Sans l'intégration des activités de chacun de ces organes, on peut entrevoir de graves problèmes de santé.

Ajoutons de plus le domaine de la psychologie, où l'intégration occupe une place importante dans différents contextes théoriques:

On la retrouve aussi bien dans les caractérisations des mécanismes d'apprentissage ou l'ordonnancement des stades du développement cognitif que dans l'organisation des éléments lexicaux en mémoire ou dans la prise en compte des informations sensorielles en provenance des diverses modalités dans le déroulement d'un programme moteur. Le terme s'applique aussi, de façon plus descriptive, à toute conduite dont les éléments sont clairement subordonnés à un but finalisé, à toute action intentionnelle. (Doron et Parot, 2003, p. 387)

L'intégration est définie comme un « principe d'organisation s'appliquant à des structures dont les éléments sont hiérarchiquement ordonnés, les niveaux supérieurs exerçant leur contrôle sur les niveaux inférieurs. » (Doron et Parot, 2003, p. 386). Corsini (1999) souligne pour sa part l'aspect d'organisation en précisant l'unification des différentes parties en un tout : « the developmental process in which separate drives, experiences, abilities, values, and personality characteristics are gradually brought together into an organized whole. » (p. 493). Tout ce qui constitue la personnalité d'une personne est organisé pour former un tout harmonieux. Dans le cas contraire, la non-intégration entraînerait des désordres psychologiques rendant parfois difficiles les relations de la personne avec l'environnement.

Dès le début du XX^e siècle, le monde de l'éducation utilise le concept d'intégration pour désigner différentes réalités éducatives, comme le souligne Hopkins (1937):

It has been used to describe the individual as a whole, some aspect of his behavior, the entire school curriculum, the working relations between teachers

and pupils, the administrative organization, the relation of the school to other social agencies or the community as a whole, the function of the school in a democracy, how learning takes place, and in many other ways too numerous to mention. (p. 1)

Aujourd'hui encore, le mot intégration et ses dérivés sont employés pour exprimer les défis actuels à relever en éducation. Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) répertorie au moins trente emplois différents du concept d'intégration reliés plus spécifiquement au domaine de l'éducation. Le tableau 2.1 regroupe ces emplois. L'intégration peut se définir sous l'angle de son processus ou encore de son résultat. La case supérieure du tableau présente les quatre expressions différentes employées pour signifier l'objet d'intégration, qui peut référer tant au processus mis en branle qu'au résultat escompté par le sujet ou l'agent. En fait, ces expressions pourraient être classées sous la rubrique gestion de l'enseignement si l'on se réfère aux définitions du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005). Toutefois, nous avons choisi de les mettre à part puisque la personne apprenante est la seule à pouvoir assurer cette intégration. Nous avons fait ensuite deux subdivisions pour regrouper tous les termes employés se rapportant à : 1) la gestion de l'enseignement, qui comporte approches et méthodes d'enseignement étant assurées principalement par le personnel enseignant et 2) l'organisation scolaire, qui regroupe des structures organisationnelles et des plans de formation qui relèvent de différents agents.

Cette liste de termes en rapport avec l'intégration, bien qu'incomplète, veut simplement montrer l'intensification de l'usage du concept dans le domaine de l'éducation depuis le milieu du XX^e siècle. On pourrait ajouter à cette liste l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC), sujet qui retient l'attention de plusieurs chercheurs depuis quelques années (Boulet, 1998; Karsenti, Savoie-Zajc, et Larose, 2001).

Tableau 2.1
Modalités d'utilisation du concept d'intégration en éducation

INTÉGRATION (processus et résultat)	
Objet d'intégration pour le sujet et pour l'agent	
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Intégration des apprentissages (Archambault, 1998, 2000; Beaudoin 1997; Bizier, 1998; Cantin et Chené-Williams, 1978; Cliche et al., 1997; D'Amour, 1997; Francoeur-Bellavance, 1986; Garnier, 1998; Laurin et Lizotte, 1992; Lauzon, 1998; Lenoir, 1991; Touzin, 1997; Tremblay, 1988; Villeneuve, 1991) ❑ Intégration des savoirs (Bah, 2005; Conseil supérieur de l'éducation, 1991a, 1991b; Delory, 1994; Resweber, 2000) ❑ Intégration des acquis (Roegiers, 2000) ❑ Intégration des compétences (Lasnier, 2000; Lavoie, 1992) 	
Gestion de l'enseignement	Organisation scolaire
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Approche intégrative ❑ Enseignement intégré ❑ Intégration du curriculum (Dressel, 1958a; 1958b; Fogarty, 1991; Gehrke, 1991; Roegiers, 2000; Schmidt, 1983) ❑ Intégration des disciplines (Roegiers, 2000) ❑ Intégration des enseignements ❑ Intégration des matières (Boyer, 1983; Lowe, 2002) ❑ Intégration fonctionnelle ❑ Intégration horizontale (D'Hainaut, 1982; Lasnier, 2000) ❑ Intégration intradisciplinaire ❑ Intégration verticale (Lasnier, 2000) ❑ Méthode audio-visuelle intégrée ❑ Méthode de formation intégrée ❑ Pédagogie intégrée (Gérard et Roegiers, 1997; Roegiers, 2010) ❑ Situation pédagogique intégrée ❑ Système d'apprentissage intégré 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Classe intégrée ❑ Commission scolaire intégrée ❑ École intégrée ❑ Éducation intégrée ❑ Intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ❑ Intégration scolaire ❑ Intégration scolaire partielle ❑ Journée de classe intégrée ❑ Programme intégré étude-travail

2.1.3 Les caractéristiques du concept d'intégration

Bien que les termes auxquels le concept d'intégration est associé et auxquels nous venons de faire référence soient distincts, il y a des similarités entre chacun d'eux. On peut en dégager quatre caractéristiques communes, qui appartiennent au sens général de ce concept. Tout d'abord, dans l'intégration, il y a l'idée de *mettre ensemble*, rassembler, joindre deux ou plusieurs éléments. Qu'il soit question d'intégration sociale ou encore de l'intégration de Bernoulli, des éléments sont réunis; dans le premier cas, ce sont des individus, et dans le second, des nombres. Prenons également l'exemple de l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, qui consiste à incorporer un élève dans un groupe dit « ordinaire » plutôt que de regrouper tous les élèves en difficulté dans une classe homogène. L'élève en difficulté se joint ainsi à d'autres élèves différents de lui en vue de son plein épanouissement. L'idée de mettre ensemble est également présente quand on parle d'intégration des savoirs, où un ensemble de connaissances sont réunies entre elles.

La deuxième caractéristique est l'*interaction* entre les éléments. Les éléments mis en ensemble interagissent entre eux, un échange se produit, une certaine influence s'exerce entre eux. L'utilisation fréquente du mot opération pour définir l'intégration marque bien cet aspect, comme par exemple dans intégration des matières, intégration des habiletés, intégration des apprentissages, etc. L'usage du mot opération indique qu'une action ou une série d'actions est à prévoir entre les éléments. Cela laisse entrevoir également que des liens se tissent entre les éléments et les rendent interdépendants. Pensons, entre autres, à l'intégration sociale, qui concerne les relations entre différents acteurs sociaux et où les interactions entre les individus sont indispensables pour que ceux-ci s'intègrent à un groupe. L'intégration dans l'organisation du système nerveux marque également les relations étroites qui se créent entre le cerveau et les nerfs. L'information transmise par les nerfs influence les instructions que le cerveau envoie aux muscles. L'influence que chacun exerce sur

l'autre participe au fonctionnement de l'ensemble. Tout est interrelié. En éducation, l'exemple de l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) illustre également ces liens à tisser dans l'enseignement. L'intégration des TIC en salle de classe nécessite une série d'actions à effectuer par le personnel enseignant; entre autres, apprendre les connaissances élémentaires de l'informatique, saisir le rôle que l'informatique peut jouer sur le plan de l'apprentissage ou encore identifier des pratiques pédagogiques adéquates (Karsenti, Savoie-Zajc, Larose, 2001). L'intégration s'effectuerait dans la mesure où un réseau de liens serait créé et des actions seraient posées pour amener un changement de situation.

La troisième caractéristique du concept d'intégration est l'intention de *former un tout*, un nouveau tout possédant une *organisation cohérente*. Il y a de nouveaux éléments qui s'influencent et créent un réseau qui tend à s'unifier. Il y a un changement entre la situation initiale et ce nouvel ensemble qui constitue une nouvelle entité. Le tout qui est formé est tissé de liens étroits entre les éléments ou objets et tend vers la cohérence. Une organisation représentant une certaine logique prend forme. L'intégration en psychologie est une illustration de cette caractéristique : tous les traits de personnalité tendent à former un tout avec les aspirations, les conduites, les valeurs, etc. L'intégration d'une nouvelle valeur entraînerait la formation d'un nouveau tout. On peut citer également en exemple l'intégration des organisations dans le domaine de la santé, qui cherche à créer une cohésion d'ensemble pour améliorer les services offerts. L'approche holistique, ou approche intégrative, en est un autre exemple : « Approche qui met l'accent sur l'intégralité d'un phénomène, d'une situation ou d'un objet perçu chacun comme un tout dont la dynamique ne peut être appréhendée dans l'optique réductionniste de ses parties constituantes. » (Legendre, 2005, p. 110).

Une dernière caractéristique que nous retrouvons dans les divers emplois du terme intégration, c'est la *direction* donnée. Le tout qui est formé ne s'en va pas aux quatre

vents mais prend une direction. Par exemple, la définition de l'intégration du curriculum exprime l'idée de cohérence et de mouvement coordonné selon une orientation déterminée: « Établissement de relations étroites, de convergences entre des éléments tels que des concepts, des habiletés, des valeurs, appartenant à des disciplines scolaires distinctes. » (Legendre, 2005, p. 789). Ainsi, toutes les composantes choisies et regroupées pour constituer le curriculum forment un tout unifié et cohérent qui tend vers la même direction. Il en est de même dans le domaine de la psychologie, où l'intégration s'applique « à toute conduite dont les éléments sont clairement subordonnés à un but finalisé, à toute action intentionnelle. » (Doron et Parot, 2003, p. 387).

En résumé, l'analyse des différentes utilisations du concept d'intégration a permis de dégager les quatre caractéristiques suivantes : le rassemblement de deux ou plusieurs éléments, l'interaction entre ceux-ci, la formation d'un tout cohérent et le choix d'une direction. Ces quatre caractéristiques du concept d'intégration laissent entrevoir toute sa richesse mais également toute sa complexité.

Dans le cas contraire, celui d'une non-intégration, on observe une fragmentation des éléments, chacun apparaissant comme une entité en elle-même sans relation avec les autres. C'est alors l'éclatement, le désordre. Il n'existe alors pas d'organisation entre les éléments; rien ne les unit. Il n'y a que des éléments juxtaposés. Voilà qui peut être fort déplorable en éducation, comme dans le cas d'un curriculum non-intégré qui comprendrait, par exemple, des programmes qui n'auraient pas de liens avec les orientations. Une absence d'organisation et de cohérence est susceptible d'entraîner des actions qui vont dans toutes les directions et de créer de la confusion chez tous les acteurs en cause.

2.2 Le concept d'intégration des apprentissages

Comme on vient de le voir, le concept d'intégration en éducation peut s'appliquer à différents contextes. Cette recherche s'intéresse particulièrement au concept d'intégration des apprentissages chez l'adulte dans un contexte informel autodirigé. Toutefois, comme l'usage du concept est plus fréquent en milieu formel, il s'avère pertinent de s'y référer pour en avoir un portrait global et en clarifier le sens.

2.2.1 La signification du concept d'intégration des apprentissages

En parcourant la littérature entourant l'intégration des apprentissages, deux aspects retiennent l'attention : 1) la confusion autour de la terminologie employée et 2) les différentes conceptions. Premièrement, il existe une confusion entre les expressions intégration des apprentissages et intégration des savoirs qui sont employées bien souvent comme synonymes. Selon Legendre (2005), la littérature anglaise semble ne faire aucune distinction entre les termes, utilisant indistinctement: *integrated learning*, *integration of learning* et *learning integration*. L'expression « *learning that lasts* » est aussi employée par Mentkowski et al. (2000) pour signifier l'intégration de l'apprentissage intimement liée à celle du développement et de la performance.

Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) présente également des définitions similaires pour intégration des apprentissages et intégration des savoirs:

Intégration des apprentissages :

- Opération qui consiste à conjuguer à la fois les diverses matières et les diverses habiletés qui constituent l'éducation d'un sujet; approche pédagogique qui s'inscrit dans l'optique de la précédente. (p.786)
- Incorporation par le Sujet de nouveaux contenus et/ou de nouvelles habiletés à sa structure interne. (p.786)

Intégration des savoirs :

- Opération qui consiste à réunir différents savoirs en un ensemble unifié. (p.789)
- Processus par lequel un sujet incorpore un nouveau savoir à ses schèmes cognitifs. Résultat, produit d'un processus d'intégration des savoirs. (p.789)

Dans chacune des définitions, l'idée de rassembler, de joindre dans une action ou une série d'actions est bien présente pour désigner l'union soit des contenus et habiletés, soit des savoirs. Il est intéressant de noter que l'intégration des apprentissages est aussi associée à une intervention pédagogique qui favorisera le processus d'intégration chez la personne apprenante; nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin. Puis, dans les deux définitions, il est justement question du processus mis en branle par le sujet apprenant pour tisser des liens entre les différents éléments et sa structure interne.

Dans une recherche récente intitulée *L'intégration des savoirs au primaire : une étude des croyances des enseignants de Guinée*, Bah (2005), qui a privilégié l'expression intégration des savoirs, justifie ainsi son choix :

Si en plus, grâce à des activités de nature interdisciplinaire, l'intégration permet à l'élève de percevoir davantage l'importance des contenus d'apprentissage pour sa vie en société (et dans son milieu) et de mieux comprendre leur sens et leur utilité en développant des capacités de transfert, il convient alors de parler d'intégration des savoirs. (p. 49)

Le Conseil supérieur de l'éducation (1991a) a préféré, lui aussi, le mot « savoir » au mot « apprentissage » dans le document *L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*. Il voulait par ce choix se distancer de la conception de l'apprentissage associée à l'approche mécaniste qui a aussi été liée au conditionnement extérieur pendant plusieurs années. Mais, souligne-t-il, qu'une expression ou l'autre soit utilisée, dans les deux cas, « on tente finalement de

s'approcher d'une même réalité vécue dans l'être même de chaque personne qui apprend. » (p. 1).

Si certains auteurs de langue française préfèrent l'expression « intégration des savoirs » (Bah, 2005; Conseil supérieur de l'éducation, 1991a, 1991b; Resweber, 2000), d'autres emploient « intégration des apprentissages » (Archambault, 1998, 2000; Beaudoin, 1997; Bizier, 1998; Cantin et Chené-Williams, 1978; Cliche et al., 1997; D'Amour, 1997; Francoeur-Bellavance, 1986; Garnier, 1998; Laurin et Lizotte, 1992; Lauzon, 1998; Lenoir, 1991; Roegiers, 2000; Touzin, 1997; Tremblay, 1988; Villeneuve, 1991). Dans cette recherche, l'emploi du concept d'intégration des apprentissages est privilégié dans le but de mettre en lumière l'action menée par la personne apprenante dans l'acte même d'apprendre plutôt que les savoirs à enseigner. Nous voulons insister sur ce processus qui amène la personne apprenante à atteindre un apprentissage intégré dans le cadre d'une activité quotidienne initiée et conduite par et pour l'adulte lui-même.

Le deuxième aspect qui a retenu notre attention en explorant la littérature concerne les différentes conceptions de l'intégration des apprentissages ou des savoirs. Rapportons deux exemples. Tout d'abord, la recherche de Lawrence, Burton et Nwosu (2005) sur l'intégration des apprentissages dans un contexte d'éducation à la foi souligne que la majorité des étudiants et des étudiantes définissent principalement l'intégration des apprentissages en termes d'enseignement, relevant des actions du personnel enseignant, plutôt qu'en termes de processus d'apprentissage faisant référence à leur propre participation. Les auteurs s'interrogent sur la responsabilité de l'intégration : « Is the integration of faith and learning something that teachers do or something that students do? » (p. 18). La conception du concept d'intégration des apprentissages n'est pas du tout la même.

Le deuxième exemple rappelle la synthèse des résultats de la recherche de Bah (2005) sur les croyances des enseignants de Guinée en regard de l'intégration des savoirs au primaire. L'étude indique que le personnel enseignant fait référence à trois conceptions :

L'intégration des savoirs au primaire réfère tantôt à l'enseignant, dans ses tâches de planification et de mise en œuvre de situations didactiques intégratrices, tantôt à l'élève qui apprend, intègre ses apprentissages et en applique les acquis ou encore au concepteur de programmes d'études qui sélectionne et organise des contenus pertinents pour l'éducation scolaire et en lien avec les savoirs d'expérience et l'environnement de l'élève. (Bah, 2005, p. 129)

Ces conceptions se ramènent finalement à deux points de vue présentés dans la figure 2.1 : 1) celui de l'agent (personnel enseignant ou concepteur de programme) qui intervient, directement ou indirectement, auprès du sujet et 2) celui de la personne apprenante, reconnue comme sujet ou acteur central. Les deux visent l'intégration des apprentissages comme finalité éducative, désignée parfois en termes d'intégration des savoirs, des acquis ou encore des compétences. D'un côté, cette finalité peut être étudiée du point de vue de l'agent. Le processus fait alors référence à ce qui est mis en œuvre par l'agent pour faciliter le processus d'intégration chez le sujet (faire intégrer). L'agent agit ainsi sur l'environnement en créant des conditions favorables pour aider le sujet à intégrer. Des stratégies, de l'ordre de la gestion de l'enseignement ou encore de l'organisation scolaire sont mises en place pour faciliter le déroulement du processus. Comme nous le verrons plus loin, cette perspective a été beaucoup étudiée. Le résultat, c'est le produit de l'intervention soit, par exemple, le curriculum intégré ou encore les technologies de l'information et des communications intégrées à l'enseignement.

D'un autre côté, l'intégration des apprentissages peut être considérée du point de vue de la personne apprenante à partir du processus « d'intégrer » qu'elle met en branle

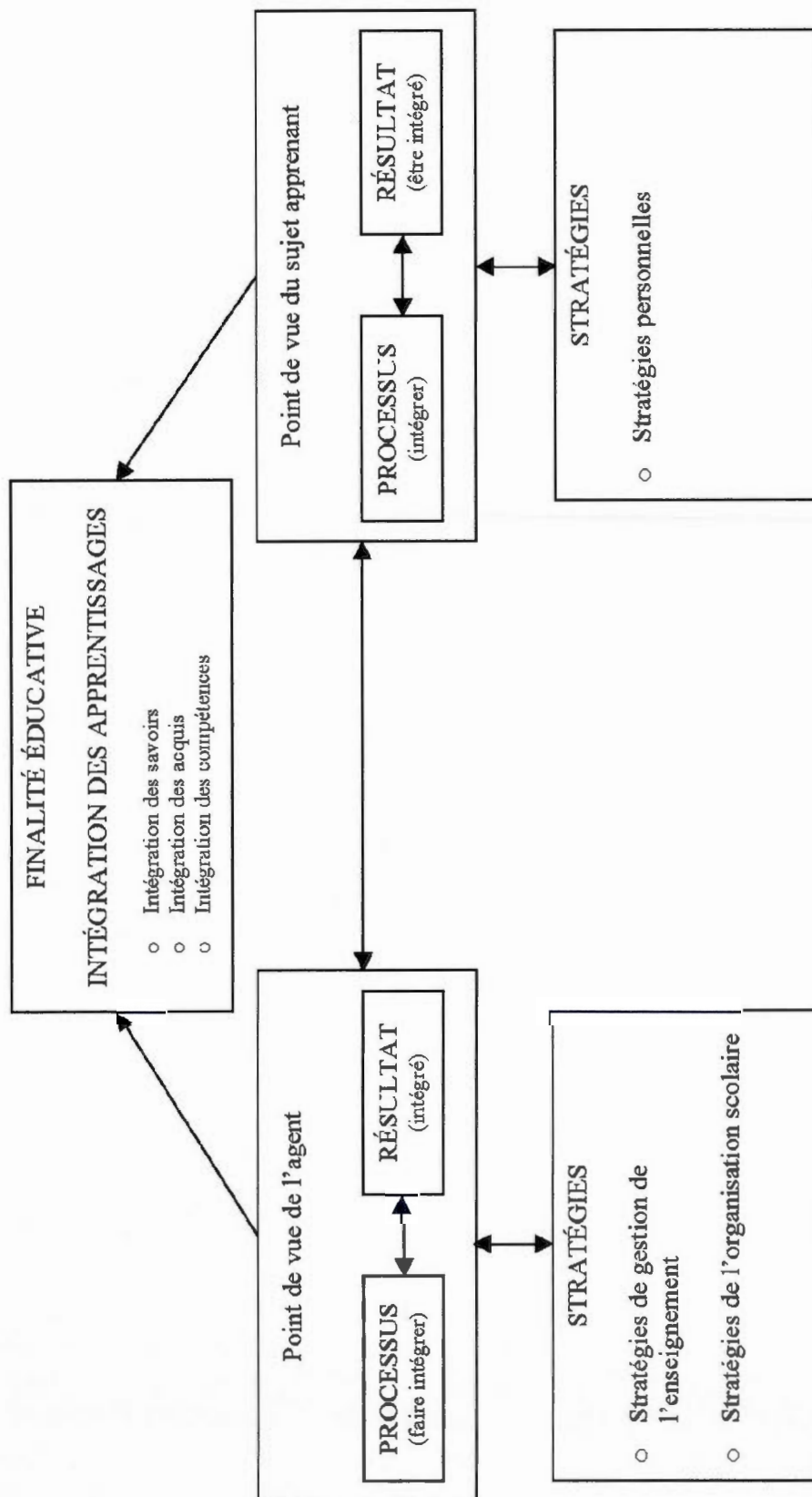


Figure 2.1 Intégration des apprentissages du point de vue du sujet et de l'agent.

ou encore à partir du résultat obtenu, soit celui d'un apprentissage qui « est intégré ». Ce processus serait soutenu par des stratégies personnelles, mais elles demeurent jusqu'à maintenant peu connues. À notre connaissance, aucune étude ne porte très précisément sur les stratégies d'intégration utilisées par la personne apprenante en contexte informel.

2.2.2 L'intégration des apprentissages du point de vue de l'agent

Comme nous venons de le voir, la finalité éducative de l'intégration des apprentissages peut être comprise du point de vue de l'agent. Celui-ci peut être le personnel enseignant, une personne ressource ou toute autre personne qui intervient directement auprès du sujet apprenant dans une activité éducative. L'agent pourrait également représenter une personne agissant indirectement avec le sujet en faisant, par exemple, la conception du curriculum ou l'élaboration des programmes.

Les pages qui suivent portent sur l'intégration des apprentissages du point de vue de l'agent. Nous abordons le processus à entreprendre par l'agent pour favoriser l'intégration chez la personne apprenante (faire intégrer) et le résultat confirmant que les opérations mises en place sont intégrées. Les conditions à privilégier sont également présentées.

2.2.2.1 L'intégration : un processus à favoriser et un résultat à atteindre

L'intégration des apprentissages est souvent décrite comme un processus qui passe par un agent. Aider la personne apprenante à intégrer ses apprentissages ne relève-t-il pas de la responsabilité de cet agent? Pour y parvenir, il doit mettre en branle une série d'opérations qui s'articulent autour de la planification d'une intervention pédagogique, de la réalisation de celle-ci ainsi que de son évaluation.

Tout en tenant compte de la clientèle visée, l'agent conçoit le processus en offrant à la personne apprenante des conditions favorables qui faciliteront l'intégration de ses apprentissages.

2.2.2.2 Les conditions pour faciliter l'intégration

Parmi ces conditions, nous pouvons retrouver une diversité de stratégies. Plusieurs auteurs se sont penchés sur le sujet (Archambault, 1998, 2000; Bah, 2005; Cantin et Chené-Williams, 1978; Cliche et al., 1997; Garnier, 1998; Laurin et Lizotte, 1992; Lavoie, 1992; Lauzon, 1998; Lowe, 2002; St-Onge, 1993; Touzin, 1997). Toutes les recherches et les réflexions présentées proposent des stratégies qu'un agent (enseignant ou enseignante ou autre personne intervenante) peut mettre en œuvre pour favoriser le processus d'intégration des apprentissages chez la personne apprenante. Voyons quelques-unes de ces stratégies de l'ordre de la gestion de l'enseignement.

L'intégration du curriculum

Au Québec, la réflexion sur l'intégration des apprentissages a d'abord été menée dans le champ de l'éducation permanente au début des années 1970 (D'Hainaut et al., 1979; Lenoir, 1991). Cantin et Chené-Williams (1978) ont proposé alors des méthodes d'intégration des apprentissages destinées aux étudiants adultes inscrits au programme d'andragogie de l'Université de Montréal. Les activités synthèses proposées permettaient à l'adulte de constater les changements opérés au niveau des connaissances, des habiletés et des attitudes tout au long du programme d'études (Cantin et Chené-Williams, 1978; Tremblay, 1988). Comme le soulignent les auteures, ces activités voulaient permettre aux adultes étudiants de « prendre conscience de ce qui a été appris et lui donner un sens » (p. 376). Ce bilan aidait également l'adulte à mettre son projet éducatif en rapport avec une dynamique plus globale de sa croissance et de son développement.

La question de l'intégration des apprentissages a été soulevée à plusieurs reprises au collégial depuis l'annonce par le ministère de l'Éducation de la réforme du programme en sciences humaines amorcée en 1991. Dans le cadre d'une recherche exploratoire, Laurin et Lizotte (1992) ont élaboré une activité d'intégration selon une approche transdisciplinaire dans le but de favoriser l'intégration des apprentissages chez les élèves finissants du programme de sciences humaines. Selon cette étude, la démarche utilisée en fin de parcours offre aux élèves la possibilité de donner du sens à leurs études et de tracer un portrait global de leurs connaissances dans la réalisation d'un projet. Ce dernier est supervisé dans le cadre d'un cours qui offre aux élèves un support pédagogique à toutes les étapes de son élaboration. Il semble concluant que ce cours favorise l'intégration des apprentissages des élèves et que le projet joue un rôle important dans leur processus d'intégration. Pour les auteures, la question du « quoi intégrer » apparaît toutefois difficile à déterminer et demeure, selon elles, une voie qui devrait être explorée davantage.

Cette recherche a servi de point de départ à l'élaboration d'une autre démarche d'intégration des acquis en sciences humaines (Cliche et al., 1997) proposant aux élèves finissants trois avenues possibles pour réaliser l'intégration de leurs apprentissages en fin de parcours : la résolution de problèmes, la prospective ou encore le projet. Ces trois démarches facilitant l'intégration des apprentissages font l'objet d'un cours obligatoire à la dernière session.

Les réflexions et recherches menées au niveau collégial sur l'intégration des apprentissages portent principalement sur les facteurs et les pratiques à privilégier pour favoriser l'intégration chez la personne apprenante (Archambault, 1998, 2000; Barbès, 1996; Bizier, 1998; Cliche et al., 1997; Couture et Ouellet, 1996; D'Amour, 1997; Laurin et Lizotte, 1992; Lauzon, 1997, 2000; Touzin, 1997; Tremblay, 1988). Ces réflexions apportent un éclairage pertinent sur les facteurs favorisant l'intégration des apprentissages chez des élèves.

L'intégration des matières

L'intégration des apprentissages peut aussi être étudiée du point de vue des contenus à apprendre. Elle concerne les objets d'apprentissage qui étaient indépendants au départ et qui sont mis en relation les uns avec les autres dans le but de favoriser l'apprentissage et soutenir l'intégration. Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'intégration des matières (Angers et Bouchard, 1992; Bah, 2005; Boyer, 1983; Lataille-Démoré, 1998; Lenoir, 1991; Lenoir et Sauvé, 1998; Lowe, 1998, 2002).

L'intégration des matières semble une expression propre au Québec. D'après Legendre (2005), on ne la retrouve pas dans les références françaises ni dans la littérature anglophone où il n'y a pas d'expression exactement équivalente. Toujours selon Legendre (2005), l'intégration des matières signifierait trois choses :

- a) Opération qui consiste à conjuguer deux ou plusieurs contenus interdépendants d'apprentissage, appartenant à la même discipline ou à des disciplines différentes, en vue de résoudre un problème, d'étudier un thème ou de développer des habiletés;
- b) Approche pédagogique qui s'inscrit dans l'optique précédente;
- c) La « résultante de l'opération ». (p. 787)

Lenoir (1995) utilise l'expression "intégration curriculaire" pour parler d'approche consistant à établir des liens entre les différentes matières scolaires d'un même niveau d'enseignement dans le but de fournir à ce curriculum une structure interdisciplinaire. Il insiste sur le fait que « tout projet, toute proposition concrète d'interdisciplinarité pédagogique et d'intégration des matières doit avoir comme préoccupation première et centrale le souci d'améliorer les situations éducatives devant faciliter le processus d'apprentissage vécu par le sujet qui apprend. » (Lenoir, 1991, p. 443). Il s'agit d'une pédagogie qui vise l'intégration des apprentissages en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage lui-même, c'est-à-dire la relation entre le sujet et l'objet. L'intégration des matières nécessite donc une approche pédagogique qui ne se limitera pas à l'atteinte des objectifs

disciplinaires mais qui portera sur un enseignement de type intégrateur (Bah, 2005).

L'intégration des enseignements

L'intégration des enseignements s'intéresse particulièrement à la planification d'interventions pédagogiques. Legendre (2005) conçoit l'intégration des enseignements comme étant une

- a) opération qui consiste à assurer la concertation et l'interpénétration des enseignements en tant que gages complémentaires d'enrichissement et de restructuration continuels des apprentissages
- b) approche pédagogique qui s'inscrit dans l'optique précédente et
- c) résultante de l'opération. (p. 787).

Cette intégration fait appel au rôle essentiel du personnel enseignant dans la planification des interventions pédagogiques et la réalisation des activités d'apprentissage qui seront mises en place pour favoriser l'intégration des apprentissages chez les personnes apprenantes.

Comme cette recherche-action concerne des adultes, il est bon de souligner l'importance que les interventions éducatives soient adaptées à leur réalité et cela tant en milieu formel qu'en milieu non-formel. Certains modèles d'intervention sont plus appropriés à l'éducation des adultes. Notons, entre autres, le modèle de Gérard Artaud (1981) qui propose une démarche basée sur la relation dialectique existant entre le savoir d'expérience de la personne apprenante et le savoir théorique. Côté (1998) se base sur le modèle de Steinaker et Bell (1979) pour présenter une démarche ayant pour but de favoriser le développement des modes d'être et des habitudes cohérentes avec les valeurs personnelles de la personne. Brooks-Harris et Stock-Ward (1999) utilisent le modèle expérientiel de Kolb (1984) pour bâtir des ateliers de travail. Archambault (1998; 2000) quant à lui, propose quarante sept formules pédagogiques pouvant être adaptées dans différents contextes d'apprentissage.

2.2.3 L'intégration des apprentissages du point de vue de la personne apprenante

L'intégration des apprentissages peut être abordée du point de vue de la personne apprenante et être considérée comme un processus ou encore comme la résultante de ce dernier. Nous allons maintenant présenter ce que la littérature indique au sujet du processus à mettre en branle par la personne apprenante et du résultat, c'est-à-dire cet apprentissage intégré qui est constamment recherché. Quelques mots seront ajoutés sur les conditions à mettre en place par la personne apprenante pour faciliter l'intégration, qui demeurent un sujet à explorer.

2.2.3.1 L'intégration : un processus à mettre en branle et un résultat à rechercher

L'intégration des apprentissages, équivalant au terme anglais « integrating », constitue le processus mis en branle par la personne apprenante pour compléter son apprentissage. Ce processus se situe au cœur même de l'acte d'apprendre. Il résulte en un apprentissage significatif ou encore, en profondeur. C'est le résultat attendu ou l'état d'un apprentissage intégré, qui fait référence au terme anglais « integrated ». Ce résultat laisse entrevoir l'idée d'achèvement, d'acquisition de la perfection ou encore d'atteinte d'un tout complété. Mais, comme le souligne Dressel (1958b), une intégration totale relève de l'impossible et c'est probablement mieux ainsi : « Complete integration in a person or a society is probably impossible in this life and, in any case, it suggests a static state, boring at best and frightening in its implication of rigidity and closed-mindedness. » (p. 22). L'intégration complète des apprentissages signifierait que la personne n'est plus en devenir, que le tout est achevé et complet, ce qui irait à l'encontre de la conception de la personne que nous avons présentée précédemment. Fort heureusement, les événements de la vie, tout ce qui fait partie de l'environnement, stimulent la personne apprenante et l'incitent à se questionner, à remettre son processus en branle pour tendre vers une nouvelle intégration.

Dans la littérature, les auteurs s'entendent pour dire que l'intégration des apprentissages en tant que processus revient toujours à la personne apprenante (Barbès, 1996; Boyer, 1983; Cantin et Chené-Williams, 1978; Laurin et Lizotte, 1992; Lauzon, 1998; Lenoir, 1991; Tremblay, 1988; Roegiers, 2000, 2010). Personne ne peut intégrer à la place de quelqu'un d'autre. Il n'y a que la personne apprenante elle-même qui peut dire ce qui se passe en elle et lui donner sens (Villeneuve, 1991). Le processus mettrait à contribution toutes les dimensions de la personne: cognitive, affective et comportementale (Côté, 1998; Lavoie, 1992). Le fonctionnement du processus ne s'opèrerait pas à vide. Il partirait de la personne elle-même, de ce qu'elle sait, de ce qu'elle fait, de ce qu'elle est. Il ferait appel à son « savoir d'expérience » (Artaud, 1981). Tout au cours du processus, la participation de la personne apprenante serait sollicitée pour favoriser l'intégration. Les auteurs reconnaissent également que ce processus n'est pas simple et linéaire mais impliquerait une démarche complexe qui s'effectuerait « dans la tête, le cœur, les paroles et les gestes de l'élève. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1991a, p. 5). Ce serait un processus continu toujours à parfaire, permettant tout de même d'atteindre des résultats satisfaisants à certains moments (Conseil supérieur de l'éducation, 1991a). Ce sont les joies d'avoir appris et de réaliser que tout prend place en soi.

Il convient aussi de préciser que la littérature souligne que le résultat atteint, c'est-à-dire l'apprentissage intégré (integrated), entraînerait un changement chez la personne apprenante qui serait observable (Côté, 1998; Conseil supérieur de l'éducation, 1991a; Touzin, 1997). La personne aurait un bagage de connaissances accrues touchant les domaines cognitif, affectif, psychomoteur, social, etc. et présentant une nouvelle organisation (Lauzon, 1998). Cette dimension s'effectuerait à l'intérieur de la personne alors qu'une autre dimension se manifesterait extérieurement dans une capacité ou encore une compétence à agir (Archambault, 1998, 2000; Touzin, 1997). C'est à travers le comportement, la façon d'agir de la personne que celle-ci témoigne de ce qui s'est opéré en elle (Cliche et al., 1997; Côté, 1998; Lauzon, 1998). La manifestation pourrait

s'exprimer par le discours tenu par la personne, sa façon d'être ou de réagir dans telles ou telles situations ou encore dans les gestes ou actions posées.

2.2.3.2 Les conditions pour intégrer

À notre connaissance, la recherche de Beaudoin (1997) est la seule qui porte spécifiquement sur les stratégies d'intégration reliées à la personne apprenante. Cette étude s'intéresse au phénomène d'intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne de la personne apprenante. Elle a permis d'identifier jusqu'à neuf stratégies personnelles d'intégration. Ces stratégies sont autant de manières pour les personnes inscrites à des activités d'éducation somatique d'utiliser leur savoir-agir lorsqu'elles ressentent un malaise. Ces stratégies sont les suivantes : 1) « observer les autres », 2) « lorsque ça marche », c'est-à-dire utiliser personnellement un apprentissage réalisé et en constatant les changements, se donner des lignes de conduite pour poursuivre, 3) « progression constante », c'est s'engager graduellement dans un usage plus personnalisé du mouvement, 4) « savoir explorer » signifie explorer une pratique corporelle et l'adapter à ses besoins, 5) « double temps conscience / réalisation », c'est vivre en deux temps : prendre conscience de ce qui est vécu et agir immédiatement en choisissant le mouvement à réaliser, 6) « faire ses exercices », 7) « qualité de présence » consiste à prendre conscience de son vécu et d'agir en conservant cette qualité de présence à soi-même, 8) « volonté d'agir » incite à adapter ses apprentissages somatiques dès que le besoin se fait sentir et finalement, 9) « deuxième progression constante », c'est commencer par une prise de conscience du vécu suivi d'une adaptation de l'apprentissage somatique. Ces stratégies ont été mises en place par des personnes cherchant à intégrer des apprentissages dans un contexte d'éducation somatique, mais ne pourraient-elles pas se retrouver dans d'autres contextes?

2.3 Une conception systémique de l'intégration des apprentissages

Le processus d'intégration des apprentissages, on le voit, est complexe. C'est un processus dynamique, toujours en mouvement et en interaction continue avec l'environnement. On est loin d'un processus isolé et statique. Le Conseil supérieur de l'éducation (1991b) en parle dans ces termes quand il décrit le processus d'intégration comme étant « composé de plusieurs actes liés organiquement, de plusieurs dimensions de l'être personnel et il se déploie à la manière d'une spirale, exigeant des répétitions de gestes et des retours réflexifs. » (p. 43).

Pour tenir compte de la complexité des composantes du processus d'intégration des apprentissages, nous avons pensé le représenter en termes de système. L'approche systémique convient bien à une réalité complexe. Elle offre la possibilité d'une vue d'ensemble du sujet tout en tenant compte des différentes parties qui y sont reliées et des relations qui existent entre chacune des parties (Checkland, 1993). En d'autres mots, elle incite à prendre en considération la relation dynamique en jeu dans un ensemble d'éléments. La figure 2.2 présente une synthèse dynamique des connaissances actuelles sur l'intégration des apprentissages. Cette figure montre que le système d'intégration comprend un ensemble de sous-systèmes en action. Dans le cercle central se retrouvent trois sous-systèmes : le sous-système de création de sens, le sous-système de direction et le sous-système de recontextualisation. S'ajoute également un sous-système de régulation qui s'assure du bon fonctionnement du système. L'encadré sur l'expérience présente (vécu) indique celle que la personne choisit d'engager dans le processus d'intégration. À l'extérieur du système, apparaît un autre encadré représentant le cadre de référence de la personne dans lequel elle viendra puiser des éléments pour tisser des liens dans le système. La figure montre aussi que du système ressort un nouveau sens, soit le résultat du processus qui a eu lieu et donc, que tout son fonctionnement tendait vers une finalité. Reprenons chaque partie du système d'intégration des apprentissages.

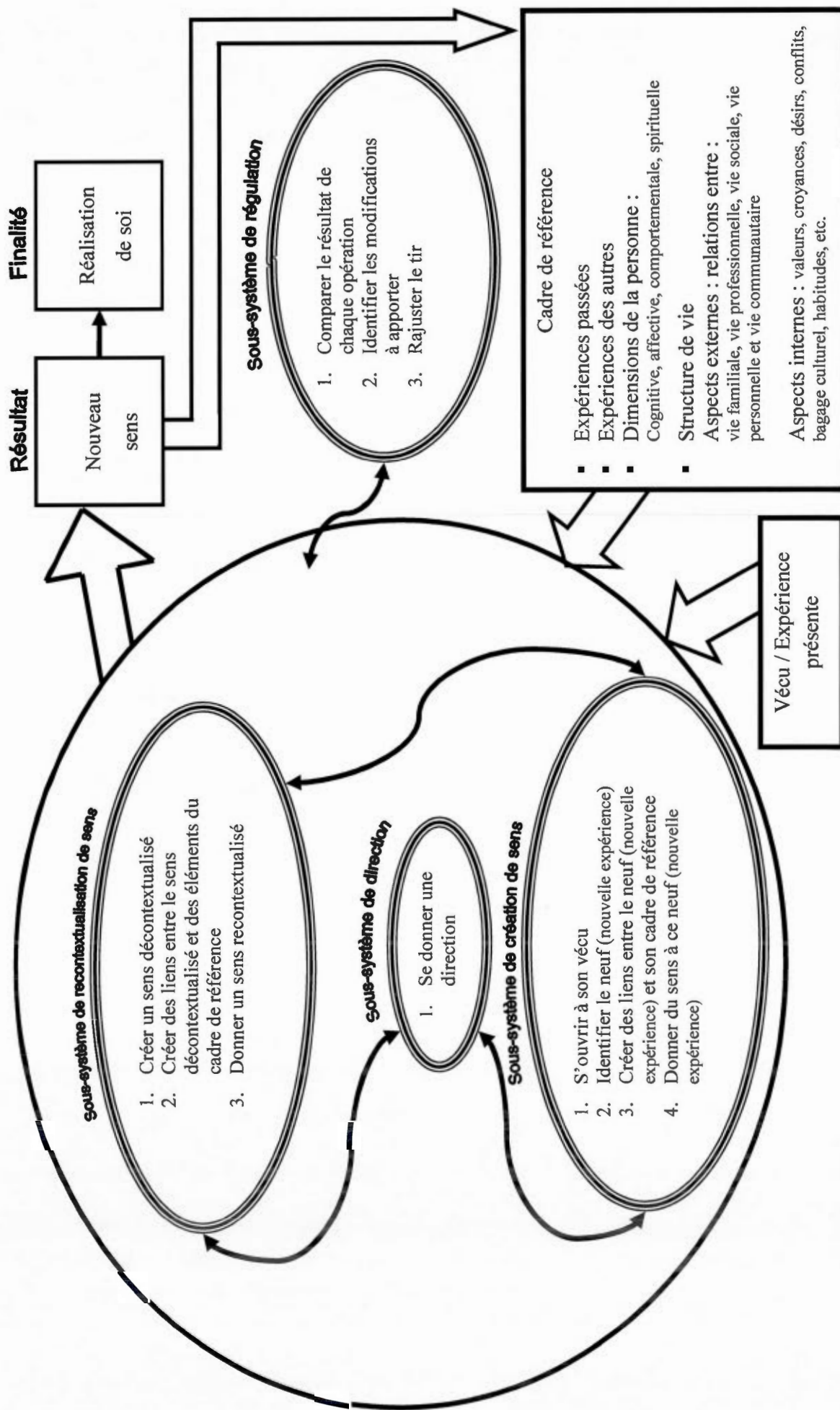


Figure 2.2 Le système d'intégration des apprentissages chez l'adulte dans une perspective humaniste.

Tout système a un but, une finalité (Bertalanffy, 1980; Checkland, 1993). Le processus d'intégration, vu comme système, ne fait pas exception. Dans une perspective humaniste, la finalité de l'intégration des apprentissages est la réalisation de soi. Pour Maslow (1978, 2004, 2008) par exemple, la réalisation humaine est un besoin inhérent de chaque personne et devrait constituer le but de tout apprentissage. Rogers (2005), ce grand psychothérapeute et pédagogue humaniste, réfère à « l'apprentissage authentique » conduisant au développement et à la croissance de la personne. Il en parle en ces termes :

Par « apprentissage authentique », j'entends un apprentissage qui est plus que la simple accumulation de connaissances. C'est un apprentissage qui provoque un changement dans la conduite de l'individu, dans la série des actions qu'il choisit pour le futur, dans ses attitudes et dans sa personnalité, par une connaissance pénétrante ne se limitant pas à une simple accumulation de savoirs mais qui s'infiltré dans chaque part de son existence. (p. 189)

Tout apprentissage ne contribue pas automatiquement à la réalisation de la personne, mais il possède la capacité ou le pouvoir d'y concourir. C'est dans ce sens que la réalisation de soi nous apparaît comme le but ultime du processus, un but qui n'est jamais pleinement atteint.

La personne est orientée vers un plus être pour mieux vivre ou s'adapter à son quotidien. Cela s'exprime par le pouvoir d'agir sur soi et son environnement afin de choisir d'une façon plus éclairée les moyens les plus appropriés pour résoudre des problèmes ou des tâches de la vie quotidienne (Archambault, 1998, 2000; Cliche et al., 1997; Lauzon, 1998). C'est dans ce sens que le Conseil supérieur de l'éducation (1991a) souligne que l'intégration des savoirs représente un enjeu éducatif essentiel qui permet à la personne apprenante de « forger sa conduite et de survivre dans une société en mutation. » (p. 13).

Pour Côté (1998), l'éducation devrait fournir des conditions permettant à la personne apprenante « de choisir des buts d'apprentissage fondés sur des préoccupations, des désirs et des motifs personnels de changement, et l'aider à devenir responsable du choix des moyens pour atteindre ces buts et adopter les valeurs et attitudes favorisant de nouvelles habitudes responsables. » (p. 98). Intégrer ses apprentissages incite donc la personne à se connaître elle-même, à identifier ses valeurs, ses ressources pour agir en cohérence avec ce qu'elle est et ce qu'elle veut devenir. Les apprentissages qu'elle fait viennent prendre place en elle pour former un tout avec toutes les dimensions de sa personne (cognitive, affective et comportementale). C'est dans ce sens que Villeneuve (1991) affirme que le processus d'intégration des apprentissages « est considéré comme une démarche globalisante du processus d'apprentissage et de la réalisation de soi. » (p. 25).

Tout système tend aussi vers une meilleure organisation. Bertalanffy (1980) souligne en effet qu'un système ouvert doit tendre « de façon active vers un état mieux organisé, c'est-à-dire qu'il doit passer d'un état peu ordonné à un état plus ordonné par suite des conditions du système. » (p. 154). Comme le système est constamment en interaction avec l'environnement, l'organisation complète n'est jamais atteinte une fois pour toute et le système demeure constamment actif, cherchant un nouvel équilibre.

Le système d'intégration des apprentissages met en branle différentes opérations pour se diriger vers l'atteinte du but ultime de la personne: la réalisation de soi. Le résultat de la transformation obtenue par le système est un nouveau sens (intégré) au cadre de référence. Un nouvel équilibre est atteint. Il se définit par l'unité entre le sens créé à partir de l'expérience vécue initialement et le cadre de référence supporté par un agir, une attitude et un discours cohérent dans une ou des sphères de la vie. Ce résultat mène vers l'unification de la personne, elle qui est toujours en devenir. Comme l'indique Lenoir (1995) : « il s'agit fondamentalement d'un processus continu et

perfectible, non d'un résultat auquel parvient un être humain à la fin de sa scolarité. » (p. 440).

En regroupant les connaissances tirées de la littérature au sujet de l'intégration des apprentissages, nous concevons donc le système d'intégration comme un processus qui comprendrait trois sous-systèmes : le sous-système de création de sens, le sous-système de direction et le sous-système de recontextualisation. Comme dans tout autre système, il existe aussi un système de régulation. Présentons un peu plus en détail le fonctionnement de l'ensemble du système d'intégration des apprentissages.

Sous-système de création de sens. Le sous-système de création de sens constitue l'un des principaux sous-systèmes du processus d'intégration des apprentissages. Mezirow et al. (2000) introduisent la notion de « donner un sens » à son expérience comme un élément central de sa théorie de la transformation. Se référant à Mezirow, Merriam et Caffarella (1999) soulignent que c'est un besoin pour chaque personne de comprendre son expérience: « All human beings have a need to understand their experiences, to make sense of what is happening in their lives. » (p. 320).

Le vécu, c'est-à-dire les expériences actuelles de la vie, constitue la porte d'entrée de l'apprentissage. Comme nous l'avons vu plus tôt, l'adulte possède un riche réservoir d'expériences et, comme plusieurs auteurs l'ont compris, l'expérience joue un rôle clé dans l'apprentissage (Artaud, 1981; Bourassa, Serre, et Ross, 1999; Freire, 1974; Jarvis, 1987; Knowles, 1980; Kolb, 1984; Lavoie, 1992; Merriam et Caffarella, 1999; Mezirow et al., 2000; Rogers, 2005; Villeneuve, 1991). *S'ouvrir à son vécu* est ainsi la première opération du sous-système de création de sens. Les événements de la vie fournissent un matériel riche à quiconque sait y être attentif. La personne qui accepte de porter un regard attentif à ce qu'elle vit, de se laisser toucher par ce qui se passe en elle et autour d'elle enclenche le processus. Côté (1998) souligne que « le processus d'apprentissage significatif commence donc par la conscience que la personne a de

son senti ou de son vécu, tant aux niveaux cognitif et socio-affectif qu'au niveau psychomoteur. » (p.44). C'est un mouvement qui s'amorcerait entre la personne dans toutes ses dimensions et l'objet d'apprentissage à travers l'expérience.

Une fois cette première opération mise en branle, la personne cherche à *identifier le neuf* dans l'expérience vécue. En tentant de donner une signification à cette expérience, la personne se fait une image, une idée de cette nouveauté avec laquelle elle est en contact. C'est en quelque sorte ce à quoi Villeneuve (1991) fait référence quand elle décrit le mouvement de l'expérience comme « la représentation mentale que le sujet se fait de l'expérience, avant que la signification ait pris place. » (p. 31).

C'est ainsi que le processus d'intégration entraîne la personne vers une nouvelle opération qui consisterait à *créer des liens entre le neuf* qui vient d'être identifié *et son cadre de référence*. Ici, la personne cherche à trouver dans son cadre de référence ce qui pourrait l'aider à donner du sens à ce qu'elle a vécu. Le cadre de référence d'une personne, c'est en quelque sorte ce qui constitue la personne elle-même et qui lui permet de filtrer l'expérience en cours pour lui attribuer un sens. Il fournit le contexte dans lequel l'expérience se verra attribuer un sens puisque c'est à travers sa propre histoire, marquée par un bagage culturel et social, que la personne porte un regard sur ce qu'elle vit. Mezirow (2001) parle du cadre de référence en termes de « perspectives de sens », qu'il définit comme « un ensemble d'habitudes d'anticipation qui constitue un cadre de référence directeur que nous utilisons dans la projection de nos modèles symboliques et qui nous sert de système de croyances (habituellement implicites) pour interpréter et évaluer le sens de notre expérience. » (p. 62). Ce cadre de référence englobe les expériences passées, les expériences des autres, les dimensions de la personne et sa structure de vie. Ainsi, *le neuf* est mis en relation avec chacun de ces éléments pour permettre à la personne de donner un sens à la nouvelle expérience vécue.

Faisant partie des ressources de l'environnement de la personne, les *expériences passées* regroupent un ensemble d'événements qui n'ont pas été nécessairement traités. La personne pourrait puiser dans ce réservoir des expériences passées pour les comparer avec la nouvelle expérience. Selon Merriam et Caffarella (1999), apprendre de l'expérience implique « adults connecting what they have learned from current experiences to those in the past as well to possible future situations. Therefore, learning from experience is cyclical in nature; whatever we learn from one experience is then applied to new experiences. » (p. 246). Ainsi, en situation d'apprentissage, l'adulte se réfère à son expérience. Cela rejoint l'un des principes en andragogie qui reconnaît la richesse de l'expérience chez l'adulte apprenant (Knowles, 1980; Knowles, Holton III, Swanson, 2005).

Cette opération permet également de créer des liens avec les *expériences des autres*, c'est-à-dire avec les expériences des personnes de son entourage, d'autres personnes apprenantes, des collègues, des personnes d'une culture différente, de divers auteurs, etc. En mettant en relation ses expériences avec celles des autres, la personne arrive à une conscience élargie d'une situation vécue. Plusieurs auteurs se sont penchés sur la dimension sociale de l'apprentissage (Artaud, 1981, 1989; Freire, 1974; Mezirow, 2001). Chaque personne peut apprendre de l'autre qui lui permet d'envisager des aspects qu'elle n'avait pas vus auparavant. C'est ce que l'éducateur brésilien Paulo Freire (1974) privilégie, entre autres, dans son approche auprès des adultes pour favoriser une transformation sociale. Pour lui, les relations étroites entre l'éducateur et les adultes apprenants sont une clé indispensable pour que l'apprentissage prenne place :

Alors, l'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier, en même temps qu'il est éduqué, est aussi éducateur. Tous deux ainsi deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble, où les "arguments d'autorité" ne sont plus valables, et où, pour pouvoir représenter

fonctionnellement l'autorité, il faut être du côté des libertés et non pas contre elles. Alors, personne n'est plus l'éducateur de quiconque, de même que personne ne s'éduque lui-même; les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. (Freire, 2001, p. 62-63)

En plus de créer des liens avec les expériences passées et celles des autres, cette opération met l'expérience nouvelle en relation avec les dimensions de la personne. Ces dimensions fondamentales de toute personne humaine comprennent la dimension cognitive, la dimension affective, la dimension comportementale et spirituelle (Merriam, 2001). Legendre (1995) parle de quatre sous-systèmes qui constituent l'être humain : le corps, le cerveau, le cœur et l'esprit. La structure de vie (Levinson, Alexandre et Langer, 1990), quant à elle, comprend des aspects externes et des aspects internes. Les aspects externes se rapportent aux relations que la personne établit dans les différentes sphères de sa vie : familiale, professionnelle, sociale, personnelle et communautaire. Les aspects internes quant à eux font référence aux valeurs, croyances, habitudes, préférences, bagage culturel, façons d'apprendre, de comprendre la réalité, etc. Le cadre de référence de la personne comprend également son réseau de savoirs tant cognitif, affectif que comportemental. Ces savoirs jouent un rôle crucial dans l'intégration de nouveaux apprentissages (Artaud, 1981; 1989; Bah, 2005; Conseil supérieur de l'éducation, 1991a; Merriam et Caffarella, 1999).

Ainsi, les relations entre les différents éléments du cadre de référence permettent à la personne de rassembler des informations pertinentes en vue de la prochaine opération, soit celle de *donner un sens au neuf*. La mise en relation permet à la personne de tisser des liens et d'attribuer un sens à l'expérience vécue. Cette production de sens joue un rôle central dans le processus d'apprentissage (Mezirow, 1991; 2001). Pour Mezirow (2001), le sens « est une interprétation, et produire du sens c'est faire une certaine analyse de l'expérience, c'est l'interpréter – autrement dit, c'est la doter de cohérence. » (p. 24). Le sens qui résulte de cette opération forme l'extrait de ce sous-

système de création de sens et par le fait même devient intrant des sous-systèmes de direction et de recontextualisation.

Sous-système de direction. Le système d'intégration des apprentissages comprend un sous-système de direction. Ce dernier cherche à définir l'orientation à privilégier pour que le sens donné à l'expérience prenne la direction souhaitée. Sans direction, la vie est semblable à un bateau en mer sans pilote pour le gouverner (Ford et Lerner, 1992). Il deviendrait difficile d'unifier, de constituer une organisation cohérente sans fixer une direction aux apprentissages à intégrer. Cela rejoint la pensée de Roegiers (2000, 2010) qui définit l'intégration des apprentissages comme une « opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée » en précisant que cette action se fait « en fonction d'un but donné. » (Roegiers, 2010, p. 62). C'est donc dire que la personne qui intègre un apprentissage le fait en donnant une direction, une orientation à ce qu'elle apprend. Il est ainsi plus difficile d'intégrer des apprentissages qui ne sont pas rattachés aux projets de la personne apprenante ou qui ont peu de sens par rapport à l'orientation qu'elle souhaite entreprendre. C'est aussi ce que Carl Rogers (1976) exprime dans ce deuxième principe fondamental implicite à l'apprentissage : « Un apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels. » (Rogers, 1976, p. 156). Cette idée rejoint également l'une des caractéristiques de l'âge adulte mentionnées plus haut, soit celle du désir d'utilité dans les apprentissages à réaliser et à laquelle Knowles (1980) réfère dans les principes d'andragogie (Knowles, Holton III, Swanson, 2005; Marchand, 1997).

L'opération du sous-système de direction consiste, pour l'individu, à *se donner une direction*. Cette direction peut prendre différentes formes; il peut s'agir d'objectifs à court terme ou à long terme, ou même d'un projet de vie. Ainsi, le sens donné à l'expérience prend une direction et permet à la personne d'orienter ses actions à venir

en fonction de celle-ci. Cette direction, reliée à sa vie, devient pertinente pour l'adulte et constitue une source de motivation (Leighton, 2009) pour intégrer ses apprentissages. Le sous-système de direction influence les sous-systèmes de création de sens ainsi que celui de recontextualisation en offrant une direction à suivre.

Sous-système de recontextualisation de sens. La notion de contexte a retenu notre attention dans la conception de l'approche systémique. Selon les théories contextuelles, enracinées dans l'approche constructiviste, c'est par l'interaction et l'interprétation des contextes que la personne construit le sens tiré de son expérience (Brown, 1998; Imel, 2000). Comme le souligne Imel (2000) : « The meaning of what individuals learn is coupled with their life experiences and contexts; it is constructed by the learner, not by the teachers; and learning is anchored in the context of real-life situations and problems. » (p. 1). L'apprentissage contextuel, par l'importance accordée à la construction de sens à partir de l'expérience, rejoint plusieurs convictions qui se rattachent directement à l'apprentissage adulte; notons entre autres l'apprentissage transformationnel et l'apprentissage réflexif (Merriam et Caffarella, 1999).

Dans l'approche systémique proposée, le sous-système de recontextualisation de sens vise à prendre le sens de l'expérience vécue dans son contexte d'origine pour l'interpréter à nouveau dans un contexte différent (Mezirow, 2001). Pour y parvenir, trois opérations ont lieu : *créer un sens décontextualisé, créer des liens entre le sens décontextualisé et des éléments du cadre de référence et donner un sens recontextualisé*. La première opération consiste à *créer un sens décontextualisé*. Ce sous-système reçoit les extrants du sous-système de direction, soit l'orientation choisie, et celui du sous-système de création de sens, soit le sens accordé au neuf (de la nouvelle expérience) qui, ensemble, servent à créer un sens décontextualisé. Le sens tiré de l'expérience vécue initialement sort du contexte d'origine pour s'inscrire

dans une perspective plus générale en lien avec la direction choisie. Ce sens décontextualisé offre ainsi la possibilité de devenir signifiant dans d'autres contextes.

Une deuxième opération veut *mettre en relation ce sens décontextualisé avec des éléments du cadre de référence*. Ce qui est recherché ici, c'est la place que peut prendre ce sens dans tout ce qui constitue la personne. Les interrelations entre ces éléments cherchent à créer une organisation significative pour permettre à la personne d'unifier l'ensemble de sa personne. Finalement, la dernière opération permet de *donner un sens recontextualisé*. Dans la théorie de la transformation, Mezirow (2001) parle de l'expérience originelle dont le sens est réinterprété dans un contexte différent. Il s'agit, en quelque sorte, de la mise à profit du sens dans une autre situation ou un nouveau contexte. Tout devient ainsi interrelié et forme un réseau complexe de liens significatifs qui permet à la personne de guider sa conduite.

C'est dans ce sens que Boyer (1983) affirme que l'intégration est une « mise en relation de parties de façon à former un tout. » (p. 439). L'intégration ne se limite donc pas à une organisation interne de chaque élément puisque chaque élément incorporé au départ perd son identité propre au profit d'un tout harmonieux (Legendre, 1993; Tremblay, 1988) « supérieur à la somme des parties. » (Roegiers, 2000, p. 22). De plus, Roegiers (2000) fait référence à un fonctionnement articulé de l'ensemble des éléments. Cette articulation souligne que les éléments sont bien coordonnés et peuvent se mettre en mouvement conjointement.

Sous-système de régulation. Pour s'assurer du bon fonctionnement d'un système, il est essentiel d'avoir un système de contrôle, de régulation (Bertalanffy, 1980). Legendre (2005) définit la régulation comme suit : « ensemble des fonctions et des actions dont le but est de maintenir l'équilibre d'un système complexe en dépit des interventions de son environnement, ou de modifier le système de façon à ce qu'il s'adapte aux conditions environnantes. » (p. 1170). Cette définition comprend la

notion d'équilibre qui est recherché dans le système, équilibre entre la direction souhaitée et la situation actuelle. On retrouve également l'idée de modification et d'adaptation qui semblent nécessaires pour maintenir l'équilibre. Cela suppose qu'en cas de déséquilibre, des actions seront entreprises afin d'apporter des modifications ou ajustements nécessaires pour retrouver la direction dont le système se serait écarté.

Le système d'intégration des apprentissages ne fait pas exception à cette règle. La régulation y joue un rôle indispensable. Dans la littérature, différents concepts sont employés pour y faire référence. Plusieurs auteurs parlent de métacognition et insistent sur l'importance de cette démarche dans le processus d'intégration des apprentissages (Cassie et Haché, 1998; Cliche et al., 1997; Côté, 1998; Laurin et Lizotte, 1992). D'autres parlent de réflexion critique (Lauzon, 1998; Merriam et Caffarella, 1999; Mezirow, 1997, 2001). Mezirow (2001) insiste sur la réflexion critique en précisant qu'elle « fait partie intégrante du processus impliqué à valider ce que nous avons appris tant sur l'environnement et les autres que nous-même. » (p.105). Enfin, d'autres ont recours au concept de régulation (Allal et Mottier Lopez, 2007; Archambault, 2000). Pour Archambault (2000), la régulation constitue une forme d'intégration et désigne le regard distancé que la personne apprenante porte sur le résultat obtenu et le processus entrepris pour y parvenir. Pour sa part, Allal (2007) ne considère pas la régulation comme une forme d'intégration mais en parle en termes de « succession d'opérations visant à fixer un but et orienter l'action vers celui-ci, contrôler la progression de l'action vers le but, assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction), confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but. » (p.8). Cette définition permet d'envisager la responsabilité de la personne apprenante dans cette démarche et peut très bien s'appliquer dans le cadre d'apprentissage autant en milieu formel qu'en milieu non formel ou informel. En contexte informel, prenons l'exemple de parents aux prises avec la décision de donner ou non de l'argent de poche (allocation) à leurs enfants. Cette situation soulève plusieurs questions et demande aux parents une réflexion sur les valeurs qu'ils

souhaitent transmettre. Agir en fonction de sa conception de l'éducation des enfants nécessite des ajustements au fil des ans. C'est assurer un va-et-vient entre l'action et la vision en vue d'un équilibre qui est à revoir au fur et à mesure que les enfants grandissent.

À la lumière de ces écrits, dans l'approche systémique proposée, nous entrevoyons que le sous-système de régulation assure le fonctionnement équilibré de l'ensemble des sous-systèmes. La régulation se fait par une réflexion critique portée sur les résultats des opérations et la façon d'y parvenir. Dans une première opération, le sous-système *compare le résultat* obtenu avec ce qui est souhaité. C'est faire ressortir l'écart entre le résultat obtenu et l'extrant recherché pour chacun des sous-systèmes. Un questionnement est suscité sur le processus utilisé pour compléter chaque opération. Puis, dans une seconde opération, le sous-système *identifie les modifications à apporter*. Cette opération permet à la personne de faire des observations et des commentaires sur ce qui est fait ou ce qui reste à faire pour se diriger vers la finalité. Enfin, le sous-système de régulation *rajuste le tir* pour assurer un état de fonctionnement acceptable vers l'atteinte du résultat attendu : un nouveau sens, un nouvel équilibre qui permet à la personne de se réaliser.

C'est finalement quand le système a complété ses opérations que l'apprentissage est intégré, c'est-à-dire qu'un nouveau tout est formé, un nouveau sens émerge. C'est là le résultat du processus. Il peut prendre la forme de perspectives de sens telles que décrites par Mezirow (2001) comme étant des habitudes d'anticipation qui « servent de schèmes et de codes de perception et d'interprétation dans le décryptage de sens. » (p. 24). Celles-ci influencent notre façon d'interpréter nos expériences et donc d'agir, d'être et de penser en fonction d'elles. Elles viennent prendre place dans le cadre de référence de la personne. Apprendre à construire, approfondir ou changer ses perspectives de sens constitue un acte fondamentalement transformateur (Mezirow, 2001).

Comme il a été mentionné précédemment, dans la littérature, l'intégration des apprentissages se présente également comme un résultat, un produit de l'apprentissage (Barbès, 1996; Cantin et Chené-Williams, 1978; Cliche et al., 1997; Legendre, 1993; Lenoir, 1991; Villeneuve, 1991). C'est en quelque sorte une manifestation de cette transformation qui a été effectuée par le système. Selon Villeneuve (1991), l'expression du sens qui a émergé constitue une phase importante : « car sans cela, il n'y a pas d'acquisition ou de modification du savoir, savoir-faire, savoir-être. [...] Ces trois niveaux de savoirs sont le résultat de l'apprentissage. » (p. 27). Cette expression constituerait, pour Villeneuve (1991), « la seule façon de compléter tout le processus d'intégration et d'être en communication avec l'environnement. » (p. 27). Ce résultat produirait aussi un effet structurant dans la personne puisque celle-ci vivrait une plus grande cohérence entre les différents savoirs (Legendre, 1998). Roegiers (2010) insiste également sur l'importance d'exprimer d'une quelconque façon son intégration quand il souligne que pour intégrer, « il faut qu'il y ait une action qui débouche sur une manifestation : une proposition, une solution, une production originale qui sont les traces évaluables de l'intégration. » (p. 66).

De cette façon, l'intégration contribue à unifier la personne apprenante en participant à son développement global (Beach, 1999; Côté, 1998; Villeneuve, 1991). L'apprentissage transformateur s'inscrit également dans un paradigme développemental que Mezirow (2001) définit comme suit :

Le développement de l'adulte apparaît comme un accroissement progressif de son aptitude à valider son acquis antérieur grâce au dialogue réflexif et à se conduire en conformité avec les insights qui en résultent. Tout ce qui pousse l'individu vers une perspective de sens plus englobante, plus intégrée, plus différenciée, plus perméable, c'est-à-dire plus ouverte à d'autres points de vue, et dont la validité a été établie à travers le dialogue rationnel contribue au développement de l'adulte. (p. 27)

Ainsi, la transformation se fait, de façon graduelle, par une réflexion critique sur les « insights » des acquis antérieurs et sa conduite. Comme si une relation cohérente cherchait à s'établir ou en d'autres mots l'intégration était poursuivie. C'est à travers ses expériences que l'adulte progresse tout au cours de sa vie. En intégrant ses apprentissages, l'adulte se dirige ainsi vers la finalité recherchée : la réalisation de lui-même.

2.4 L'intégration des apprentissages : le cas de l'intégration foi et vie

On a relevé au tout début de ce chapitre que plusieurs disciplines font usage du terme intégration. La théologie pratique s'y réfère également en parlant d'intégration foi et vie (Fossion, 1997). La foi est certainement un terme polysémique qui pourrait nous entraîner dans plusieurs directions. Il importe de préciser dans cette section ce que signifie le concept de foi dans une perspective chrétienne. Le concept de vie doit également être clarifié. Nous terminerons en présentant en quoi l'intégration foi et vie chez l'adulte représente un cas riche d'intégration des apprentissages.

2.4.1 Le concept de foi

Les auteurs sont nombreux à affirmer que la foi est un trait universel chez l'être humain (Baum, 1975; Bellefleur-Raymond, 2005; Charron, Lemieux, et Thérourx, 1992; Fowler, 1981; Giguère, 1991, 2002; Niebuhr, 1989; Smith, 1979). Charron et al., (1992) affirme que « tout homme a une foi, qu'il soit croyant d'une confession religieuse ou qu'il se dise incroyant. » (p. 118). Une telle affirmation repose sur le besoin fondamental de tout être humain de donner un sens à son existence. L'être humain est confronté un jour ou l'autre à des questions existentielles auxquelles il cherche avidement des réponses; il recherche des bases solides sur lesquelles il pourra s'appuyer pour donner un sens à sa vie. Cette quête de sens ne cesse de se manifester de mille et une façons dans le monde actuel et les moyens sont multiples pour y répondre. De nos jours, il y a des groupes, des sites Web, des conférences, des revues

et des livres fort diversifiés qui proposent différentes voies à tous ceux et celles qui cherchent un sens à leur existence.

S'inspirant des définitions de la foi de Smith (1979), Baum (1975), Niebuhr (1989), Tillich (1968) et Fowler (1981), Giguère (2002) définit la foi comme « une orientation radicale (i.e. à la racine) de la personne tout entière qui confère une intention et un but, parfois même une origine, à ses espoirs, ses aspirations, ses pensées et ses actions. » (p. 46). La foi possède ainsi un caractère universel si elle est imprégnée d'une valeur humaine sur laquelle la personne centre sa vie, comme par exemple, le partage. Par contre, la foi est dite religieuse si la vie de la personne « est animée et structurée autour d'un absolu transcendant lié à une religion instituée particulière. Ainsi, elle sera religieuse chrétienne si sa vie a comme cœur et principe d'action le Dieu de Jésus et le chemin de vie qu'il a proposé. Elle sera également religieuse si elle prend la forme d'une transcendance plus ou moins personnalisée en dehors des religions instituées : l'Énergie, la Force cosmique ou le Destin » (Bellefleur-Raymond, 2005, p. 20). Bref, toute personne vit d'une foi humaine et/ou religieuse qui, elle, est en référence, ou non, avec une religion spécifique.

Si c'est à la foi religieuse chrétienne que nous faisons référence dans le cadre de cette recherche, c'est que c'est elle qui anime les personnes impliquées dans la recherche-action. Selon la réflexion théologique, il faut distinguer deux aspects complémentaires constitutifs de la foi : la fides *qua* et la fides *quæ* (Alberich, 1986; Alberich, Derroite, et Vallabaraj, 2006; Causse, 2007; Villepelet, 2003). Le premier aspect, soit la fides *qua*, désigne « la foi considérée comme l'acte de croire, comme événement de la foi ou comme don de Dieu, c'est-à-dire ce qui advient dans l'existence d'un sujet. » (Causse, 2007, p. 4). La fides *qua* fait référence à la partie subjective de la foi. C'est en quelque sorte l'expérience de croire, que Giguère (2002) appelle « la foi qui croit ». Il s'agit d'une attitude adoptée par la personne qui choisit librement de croire. Cette décision de croire incite la personne à donner une

orientation particulière à sa vie, à son quotidien et à en faire peu à peu le moteur qui vient gouverner son existence. Au sujet de la foi chrétienne, Giguère (2002) parle de « la foi qui croit » comme d'une attitude qu'il définit dans ces termes : « une disposition intérieure stable de la personne qui l'incline à penser et à agir à la manière du Christ, ou encore à la manière de l'Église dans la mesure où celle-ci est présumée présenter et actualiser pour une époque donnée la manière de penser et d'agir du Christ. » (Giguère, 2002, p. 51).

Le second aspect est la *fides quæ* qui réfère au contenu ou à l'objet de la foi, puisque celle-ci n'est, en effet, pas seulement une adhésion au projet de Jésus-Christ mais également « désir de connaître toujours plus et toujours mieux celui qui la suscite et la met en route » (Villepelet, 2003, p. 91). La *fides quæ* fait référence à la partie objective de la foi et correspond à l'ensemble des contenus qui sont crus. C'est la « foi qui est crue » (Giguère, 2002) considérée du point de vue de l'objet auquel on croit. Elle réfère aux croyances d'une personne ou encore d'une religion (catholique, dans le cas qui nous concerne). Elle propose, entre autres, des connaissances qui permettent à une personne d'exprimer dans un langage commun les réalités du christianisme auquel elle adhère. Ces connaissances permettent une conscience plus éclairée menant à un agir chrétien fondé sur des convictions. Par exemple, de telles connaissances pourraient signifier de connaître les vertus théologales ou encore, et ici on approche de l'objet de la recherche du groupe, de savoir que la foi chrétienne est de nature communautaire. Ces connaissances permettent à la personne de comprendre de plus en plus ce en quoi elle croit (Girard, 1992; Nadeau, 1999). Elles peuvent constituer des réponses aux questions qu'une personne se pose. Exemple : pourquoi la foi se vit-elle en communauté? Quelles formes la vie communautaire a-t-elle prises au cours des siècles? Qu'est-ce qui caractérise la vie communautaire?, etc. La foi cherche ainsi à comprendre pour donner un sens et mieux se dire. Ce que la personne croit devient ainsi ses points de repères. Or, bien que la *fides quæ* porte sur l'objet de

croyances, elle ne se limite pas à une compréhension intellectuelle du contenu; elle touche également la dimension affective et active de la foi.

La fides *quæ* comporte également une dimension affective. La foi en Dieu peut être vécue dans un esprit de confiance et d'amour, mais aussi dans un esprit de crainte et de soumission. Dans le cadre de cette recherche, pour vivre communautairement, les attitudes à développer sont nombreuses; mentionnons entre autres, la tolérance, la patience et le respect des différences. Puis, il y a la charité, une disposition à aimer qui porte la personne à aimer les autres, à s'aimer elle-même et à se laisser aimer. Il s'agit de développer le souci de l'autre, de se sensibiliser au vécu des plus démunis, des marginalisés de la société, etc. Le modèle des chrétiens, c'est Jésus-Christ qu'ils désirent suivre. Bien sûr, ne considérer que cette dimension affective risque de réduire la foi à une affaire de cœur, ou de ne vivre qu'au rythme de ses émotions et sentiments annihilant la pensée critique.

La dimension active de la foi est aussi une dimension d'un apprentissage à intégrer. Il s'agit, par exemple, à développer la solidarité avec les autres. Elle se traduit par des gestes posés en lien avec ses croyances, en lien avec l'Évangile. Elle pourrait s'exprimer de façon concrète dans les différentes composantes de la vie d'une personne : sa façon de vivre sa vie familiale, sa façon de travailler au bureau, le type de relation qu'elle entretient avec ses amis, sa manière de participer à la vie communautaire, etc. Relevant du domaine de l'habileté et du savoir-faire, ces gestes pourraient également prendre la forme suivante : organiser des célébrations liturgiques signifiantes pour sa communauté, entrer en dialogue avec ceux et celles qui sont différents en âge, en convictions, en culture ou appartenance sociale, mettre sur pied une cuisine collective dans son quartier, etc. Encore ici, ne prendre en considération que cette dimension de la foi pourrait laisser croire que celle-ci se limite à un activisme sans fondement.

Les deux aspects constitutifs de la foi chrétienne, la *fides quæ* et la *fides qua* s'articulent autour de deux dimensions : la dimension personnelle et la dimension communautaire. On reconnaît incontestablement le caractère personnel de la foi. C'est en effet, un choix, une adhésion personnelle où la personne choisit le Christ comme guide dans sa vie. C'est le « je » qui est impliqué qui revêt le caractère personnel. La foi constitue certainement une affaire personnelle, mais elle n'existe pas sans référence à d'autres personnes croyantes. *Le Catéchisme de l'Église catholique* (1993) le rappelle :

La foi est un acte personnel : la réponse libre de l'homme à l'initiative de Dieu qui se révèle. Mais la foi n'est pas un acte isolé. Nul ne peut croire seul, comme nul ne peut vivre seul. Nul ne s'est donné la foi à lui-même comme nul ne s'est donné la vie à lui-même. Le croyant a reçu la foi d'autrui, il doit la transmettre à autrui. Notre amour pour Jésus et pour les hommes nous pousse à parler à autrui de notre foi. Chaque croyant est ainsi comme un maillon dans la grande chaîne des croyants. Je ne peux croire sans être porté par la foi des autres et, par ma foi, je contribue à porter la foi des autres. (Conseil œcuménique du Vatican, 1993, numéro 166, article 2, p. 47)

Dans le même sens, Durand-Lutzy (2002) montre comment la dimension communautaire de la foi se trouve au cœur de la riche histoire de l'Église qui ne cesse de se construire au fil du temps. Les croyants et les croyantes appartiennent à cette histoire puisque « le "Je crois" de chaque croyant s'insère dans un "Nous croyons" qui retentit depuis 2000 ans. » (Durand-Lutzy, 2002, p. 62). La dimension communautaire s'inscrit donc dans un passé mais également dans un présent qui se bâtit dans un vivre ensemble avec ceux et celles qui partagent la même espérance.

Or, cette espérance que partagent les chrétiens et les chrétiennes et qui leur permet de dire "Je crois" - "Nous croyons" se retrouve dans la profession de foi. Celle-ci, appelée Credo, se compose d'une série d'affirmations qui résument l'essentiel de la foi (*fides quæ*) des chrétiens et des chrétiennes. L'une de ces affirmations souligne la dimension communautaire de la foi : "Je crois en l'Église". Dans la constitution

dogmatique *Lumen Gentium* (1964) du Concile Vatican II, la nature de l'Église est conçue autour de trois temps : la convocation, la communion et la mission (Alberich et al., 2006). Étymologiquement, « Église » signifie « convocation » et se définit par « l'assemblée de ceux que la Parole de Dieu convoque pour former le Peuple de Dieu et qui, nourris du Corps du Christ, deviennent eux-mêmes Corps du Christ. » (Catéchisme de l'Église catholique, 1993, p. 171). Ce rassemblement se manifeste par une communion marquant son caractère communautaire puis, un envoi en mission dans le monde (Alberich et al., 2006). Alberich et al. (2006) soulignent que ces trois temps représentent des mouvements continus entre le rassemblement permettant aux personnes de se retrouver pour communier ensemble à ce qui les unit et repartir vers les autres, à l'extérieur et partager ce qui les fait vivre. La dimension communautaire de la foi s'inscrit dans ces mouvements continus qui constituent l'Église chrétienne. L'Église est plus une communion vécue par les membres faisant partie d'une communauté qu'une institution fonctionnant comme une organisation.

Dans cette recherche, c'est particulièrement la dimension communautaire de la foi qui retient notre attention. Explorons un peu plus en profondeur à quoi peut-on reconnaître la dimension communautaire de la foi. Les formes qui rendent visibles la communauté ecclésiale au cœur du monde sont multiples. Dulles (1983, 1987) compare différents modèles d'Église qui se manifestent de façon variée. Alberich et al. (2006) rapportent que certains auteurs font une classification des fonctions ou médiations fondamentales de l'Église en trois, quatre, cinq et parfois six points. Toutefois, ces idées se rapprochent considérablement et dans la littérature un consensus semble se faire autour de quatre composantes de la communion ecclésiale : 1) l'appartenance, 2) le partage et l'écoute de l'Évangile, 3) la solidarité et 4) la célébration (A.E.Q. 1994; Alberich et al. 2006; Diocèse de Saint-Jean-Longueuil, 1994; Paiement, 1980). Ces quatre composantes constituent des manifestations visibles de la présence de l'Église, communauté de personnes rassemblées au nom de Jésus-Christ. Attardons-nous un instant sur chacune de ces composantes qui serviront

de point de référence au cours de cette recherche puisqu'ils appartiennent à l'objet d'intégration, la dimension communautaire de la foi.

1) L'appartenance. La dimension communautaire de la foi se caractérise par l'établissement de relations étroites entre les gens. Dans le *Guide pour les petites communautés ecclésiales*, le Diocèse de Saint-Jean-Longueuil (1994) précise qu'un « groupe est dit « communauté » quand on y vit des relations de type « communautaire », c'est-à-dire personnelles et chargées au moins d'un minimum d'affectivité. Les personnes se connaissent individuellement. » (p. 16). Le partage, l'accueil et les échanges favorisent le rapprochement et font naître une communauté. Les liens qui se créent entre les personnes permettent de former une certaine unité où chacune se sent faire partie d'un ensemble. Les membres apprennent à se connaître et à se reconnaître dans leurs forces et leurs limites.

Les chrétiens et les chrétiennes réunis sont plus qu'un groupe d'amis qui sont bien ensemble. Villepelet (2003) souligne que les membres ne se choisissent pas nécessairement mais « se reçoivent comme des frères et des sœurs des mains de Dieu dans la diversité de leur condition, de leur culture, de leurs goûts et de leurs opinions. » (p. 73). C'est un lieu de fraternité dans lequel chaque membre peut vivre sa foi à l'abri des critiques et du mépris du monde extérieur. Les membres partagent une foi commune qu'ils tentent de découvrir au contact des autres. Voici ce que signifie cette communion fraternelle pour Alberich et al. (2006) :

Le signe de la Koinonia (communion, fraternité, réconciliation, unité) se présente comme une réponse à l'aspiration à l'harmonie et à la paix qui a de tout temps été présente chez les humains. Elle rend visible un nouveau mode de vie partagé et vécu ensemble qui révèle la possibilité de vivre collectivement en tant que personnes intégrées et réconciliées, où chacun est accueilli avec respect, liberté et reconnaissance de son unicité. Dans un monde déchiré par les divisions, la discrimination et l'égoïsme, les chrétiens sont invités à témoigner de l'utopie du Règne de la communion et de l'unité dans le juste respect de la

liberté de l'individu, de la compréhension, de l'estime et de l'amour sincère (p. 56).

Vivre cette unité fraternelle dans la société actuelle représente un défi de taille : «Le pari de l'Église, c'est de vivre, au cœur d'une communauté sociétaire organisée hiérarchiquement, des relations vraiment fraternelles! » (Villepelet, 2003, p. 73-74). Apprendre à vivre en communauté et en communion comporte des avantages mais également des exigences et des défis. Cet apprentissage ne peut se faire sans une référence à l'Évangile.

2) Le partage et l'écoute de l'Évangile. La communion ecclésiale se vit lorsque l'Évangile occupe une place centrale au sein de la communauté. L'Évangile, c'est la bonne nouvelle que l'on découvre en l'écoutant et en la partageant avec d'autres. La communion a un socle, et ce socle est Dieu et sa Parole. Bellefleur-Raymond (2003) parle de l'importance de cette relation à établir avec Dieu qui est, en fait, comme on le comprendra, la relation foi et vie :

Cette communion avec Dieu ne se doit-elle pas d'animer « toute » la vie? Cette vie comprend tant la centration sur Lui et sa Parole comme fondement de tout que l'immersion de plus en plus profonde dans les réalités de la vie et les composantes de la personne qui colorent le rapport à Dieu : le moi, les autres, le monde. (p. 122)

La dimension communautaire de la foi est marquée par une commune recherche de sens en référence à l'Évangile. En parlant de la visibilité ecclésiale, Alberich et al. (2006) soulignent qu'un « signe de la *martyria* ou de la *fonction* prophétique (la première proclamation, la *catéchèse*, la prédication et la réflexion théologique) devient manifestation d'une Parole qui libère et qui offre *une clé d'interprétation* de la vie et de l'histoire dans le monde. » (p. 56). C'est un regard empreint du message évangélique que les chrétiens et les chrétiennes sont invités à porter sur le monde qui

les entoure. Face à tous les événements qui se présentent dans leur vie, les membres de la communauté cherchent ensemble à trouver et à donner un sens à ce qu'ils vivent.

La Parole de Dieu est le point de référence des échanges, de ce qui se vit au sein de la communauté. L'écoute de l'Évangile et la réflexion commune sont importantes pour apprendre à y découvrir le message chrétien pour aujourd'hui. Pour que l'Évangile soit bonne nouvelle pour aujourd'hui, il faut qu'il soit partagé et mis en contact avec les situations quotidiennes. Cette référence à l'Évangile permet de se donner des critères de discernement qui viendront guider les actions parce que la Parole de Dieu entendue et méditée se traduit en actes.

3) La solidarité. La dimension communautaire de la foi porte la marque de la solidarité. Comment pourrait-il en être autrement dans un groupe où la fraternité évangélique est recherchée (Villepelet, 2003)? La responsabilité envers ses frères et ses sœurs et particulièrement ceux et celles qui sont dans le besoin est incontournable. C'est une responsabilité partagée où chaque personne peut contribuer, à sa façon, à la construction d'une société plus humaine. Seule, on peut se sentir impuissante, mais ensemble, on est plus fort.

L'Assemblée des évêques catholiques du Québec (1994) rappelait que « la responsabilité partagée fait partie prenante de l'expérience communautaire. » (p. 8). Tout le monde peut faire quelque chose pour les autres à l'intérieur ou à l'extérieur de l'Église en agissant au nom de sa foi en lien avec son groupe d'appartenance.

Dans la théologie sociale qu'il a élaborée, Coste (2000, 2004) parle de solidarité sociale en soulignant qu'elle nécessite que soit fait tout ce qui peut être fait pour aider les autres dans le besoin et trouver avec eux des solutions aux problèmes communs à tous. Faisant référence à la théologie de la création, Coste (2000, 2004) rappelle la responsabilité de chaque être humain de gérer de façon juste les ressources terrestres.

La terre appartient à tous, qu'en fait-on? Cette solidarité s'étend aux générations qui nous suivront, comme le rappelle le Catéchisme de l'Église catholique (1993): « La domination accordée par le Créateur à l'homme sur les êtres inanimés et les autres êtres vivants n'est pas absolue ; elle est mesurée par le souci de la qualité de vie du prochain, y compris des générations à venir. » (Conseil œcuménique du Vatican, 1993, numéro 2415, p. 490).

Cette solidarité peut s'exprimer de différentes façons; les besoins sont grands. Se faire solidaire, c'est prendre le parti des pauvres, des opprimés, des marginalisés de la société. Il s'agit d'une responsabilité collective qui engage à dénoncer les injustices et à chercher ensemble des solutions aux problèmes actuels (AEQ, 1994). Des gestes concrets peuvent être posés allant de l'action symbolique, comme la signature d'une pétition à l'action militante. De nouvelles pratiques de solidarité sont à créer pour répondre aux différents besoins du monde actuel. En vertu de la solidarité, la communion ecclésiale se vit sous le signe du service (*diakonia*) et se fait témoin « d'une nouvelle manière d'aimer et de servir, et rend crédible la proclamation évangélique de l'amour et du Règne de l'amour. » (Alberich et al. 2006, p. 56).

4) La célébration. La dimension communautaire de la foi s'exprime enfin par la célébration. Quand on vit ensemble, qu'on appartient à un groupe, on a le désir de se rassembler et de souligner les événements importants. De tout temps, les peuples se rassemblent pour célébrer et fêter; c'est un moment fort qui unit. Comme le soulignent Alberich et al. (2006), la célébration revêt un caractère vraiment fondamental pour la vie des hommes et des femmes, des groupes et même des peuples :

La célébration affirme d'abord des valeurs. Les personnes ont besoin de célébrations et de fêtes, de temps « mis à part » pour exprimer le sens de la vie et sa valeur et pour réaffirmer les valeurs les plus importantes comme l'amour, l'amitié, la famille, la patrie, etc. Le besoin de célébrer est ressenti quand

quelque chose d'important arrive ou un événement signifiant doit être commémoré. (p. 315-316)

Célébrer est une manière par excellence de communiquer et de remémorer ce qui se vit, ce qui s'est vécu et d'affirmer son identité collective. En Église, le dynamisme de la foi se célèbre entre autres à travers différents rites. Pensons, par exemple, au baptême, au mariage, aux funérailles qui sont autant de façon de célébrer des passages de la vie. Alberich et al. (2006) affirment que les célébrations et les fêtes «ont la capacité de codifier dans des rites le mouvement de la communion qui unit les membres d'un groupe et les initie aux caractéristiques vivantes d'une tradition partagée » (p. 316). C'est ici le signe de la liturgie (*leitourgia*) qui rend visible la dimension communautaire de la foi (Alberich et al., 2006).

Terminons cette section en rappelant que le concept de la foi se définit à partir de deux aspects complémentaires et constitutifs : la fides quæ et la fides qua. Ces deux aspects de la foi s'articulent autour de la dimension personnelle et de la dimension communautaire. Cette dernière comprend quatre composantes : l'appartenance, le partage et l'écoute de l'Évangile, la solidarité et la célébration. De chacune de ces composantes découlent des indicateurs qui peuvent se regrouper autour des dimensions cognitive, affective et active ou comportementale. Tout cela laisse entrevoir la complexité du processus d'intégration de la dimension communautaire de la foi. Chercher à intégrer cette dimension de la foi nécessite la création de plusieurs liens entre les différentes composantes, des liens qui permettront de donner un sens à ce que la personne vit.

Mais, comme on l'a vu précédemment, la foi ne se vit pas en marge de la vie quotidienne; elle prend racine au cœur même des activités exercées par la personne au fil du temps. Les trois dimensions de la foi, présentées plus haut, s'expriment dans

des paroles, des gestes, des attitudes au cœur de la vie de l'adulte. Élaborons donc un peu plus sur le concept de la vie.

2.4.2 Le concept de vie

Que ce soit le biologiste, le sociologue, le théologien, l'astrophysicien ou encore le philosophe, chacun porte une réflexion sur la vie qui lui est propre, selon sa propre discipline. La vie à laquelle cette recherche fait référence, c'est la vie adulte. Mais, soyons plus précis.

Demeurée dans l'ombre pendant plusieurs siècles, la vie adulte a longtemps été considérée comme le produit achevé de l'enfance. Longtemps, la recherche a porté une attention particulière à l'enfance, à l'adolescence et au troisième âge, laissant un vide dans la réflexion sur l'âge adulte (Boutinet, 1998). Comparativement aux autres périodes de la vie, l'âge adulte était perçu comme étant relativement stable ou immuable (Boutinet, 1998; Giguère, 1991). Effectivement, l'adulte connaît peu de changements sur le plan corporel en regard de l'enfant qui est en plein devenir. Sur le plan psychologique, c'est sensiblement la même chose : graduellement, l'adulte a construit sa vision du monde et il cherche généralement à éviter les perturbations qui pourraient influencer son univers intérieur. De ce point de vue, la vie adulte donne l'impression en quelque sorte, de constituer une apogée.

C'est au cours des années 1950-1960 que des chercheurs (Erikson, 1959, 1978; Knowles et al., 1984; Levinson, 1978a, 1978b, 1996) ont commencé à s'intéresser au développement de l'adulte qui est devenu au fil du temps, un champ d'études en psychologie, en éducation et dans plusieurs autres disciplines. L'idée de stabilité de la vie adulte s'est modifiée pour laisser entrevoir toute la dynamique qui anime cette période de la vie. La vie adulte est dynamique et en continuelle évolution. L'adulte n'est plus considéré comme un être accompli mais plutôt comme un être en devenir

(Alberich et Binz, 2000). Il est donc une personne unique qui évolue dans un parcours qui lui est propre.

Bien que chaque vie humaine soit unique (Côté, 1998; Giguère, 1991), des chercheurs ont identifié différentes étapes ou phases que l'adulte traverse au cours de sa vie (Buhler, 1967; Erikson, 1959, 1982; 1986; Gould, 1978; Havighurst, 1972; Levinson, 1978a, 1978b; 1996; Neugarten, 1968; Peck, 1955; Vaillant, 1977). Parmi les différentes études proposées sur le développement de l'adulte, celles de Levinson (1978a, 1978b, 1996) offrent un modèle qui s'inscrit parfaitement dans l'ordre de la problématique de cette recherche. Le concept-clé de sa théorie est la structure de vie qui est construite par les relations tissées entre la personne et son environnement. Voici comment en parle Levinson (1986) : « In terms of open systems theory, life structure forms a boundary between personality structure and social structure and governs the transactions between them » (p. 7). Il ajoute plus loin : « The life structure mediates the relationship between the individual and the environment. It is in part the cause, the vehicle, and the effect of that relationship. The life structure grows out of the engagement of the self and the world. » (p. 7).

Or, la structure de vie telle que proposée par Levinson (1986) rejoint la dynamique qui se construit entre la foi et la vie. Intégrer foi et vie se situe au cœur même de la structure de vie d'une personne. Il est question des liens que la personne établit avec son environnement, entre autres, dans ce cas-ci, la communauté paroissiale. Le modèle de Levinson est ainsi un outil intéressant pour mieux comprendre l'évolution du processus d'intégration de la foi à la vie à travers les relations que la personne entretient avec sa communauté paroissiale. Approfondissons davantage le modèle de Levinson (1986).

Nous l'avons dit, la structure de vie est un concept-clé du modèle de Levinson (1986) et constitue un outil pour décrire « la configuration de la vie d'une personne à un

temps donné de son existence » (Houde, 1999, p. 129). Le concept permet de porter un regard sur toute la complexité de la vie d'une personne. Levinson, Alexandre, et Langer (1990) proposent quelques questions pour déterminer les composantes de la structure de vie d'un individu: « What is my life like now? What are the most important parts of my life, and how are they interrelated? Where do I invest most of my time and energy? » etc. (p. 41). D'autres questions pourraient s'ajouter. C'est comme si l'on arrêtait le film de sa vie pour jeter un coup d'œil sur une portion de celle-ci et voir toutes les trames sur lesquelles se tissent les différentes composantes de sa structure de vie. Comme la vie de l'adulte est un processus dynamique, la structure de vie n'est donc pas établie une fois pour toute, elle subit périodiquement des changements.

La structure de vie est une notion charnière entre la psychologie intérieure de la personne et le réseau social dans lequel elle évolue à un moment précis. Nous l'avons souligné, elle se compose des différents types de relations que la personne entretient avec d'autres. Ceux-ci peuvent être représentés par une personne du présent ou du passé, un groupe, une institution, une culture, un objet spécifique, un élément de la nature comme la mer, la montagne ou encore un lieu particulier comme une ville ou un pays (Levinson et al., 1990). Ce sont des relations signifiantes dans différents contextes: les relations amoureuses et familiales, les relations de travail et autres aspects liés à la vie professionnelle, les relations d'amitié, la relation à soi-même ainsi que les différentes relations dans la communauté (implications sociales). Selon Levinson et al. (1990), une, deux mais rarement trois composantes occupent une place centrale dans la structure de vie, les autres se retrouvant en périphérie. Une composante est dite centrale si elle mobilise la majeure partie du temps l'énergie de la personne. Par contre, elle est considérée périphérique si une personne y investit peu.

Ce sont bien souvent les événements de la vie, tels le décès d'un être proche ou des conflits, qui viennent bousculer la structure de vie et donc déranger également

l'expérience de croire. Car tout comme la vie, la foi possède un caractère dynamique (Giguère, 1991; 2002). La foi, explique Giguère (1991), est « soumise au changement tant sur le plan de sa compréhension et de son expression qu'en tant qu'expérience subjective. » (p.30). Elle s'inscrit dans un mouvement qui incite la personne à aller plus loin, à changer. Et nous savons tous que le changement n'est pas toujours bienvenu. Plusieurs résistent, d'autres par contre sont mûrs pour explorer de nouvelles avenues. Mais, avec les événements de la vie, tôt ou tard, tout adulte y est confronté. La foi, comme la structure de vie, est appelée à subir des transformations.

Dans les deux recherches longitudinales de Levinson (1978a, 1978b, 1996), soit celle sur 40 hommes et celle sur 45 femmes, les composantes reliées à la vie amoureuse, la famille ainsi que celles reliées au travail et à la vie professionnelle sont abondamment étudiées, jouant tantôt un rôle central et tantôt un rôle périphérique. Comme ces deux études portent particulièrement sur le passage de l'adolescence au jeune adulte jusqu'à la transition du mitan de la vie, nous pouvons comprendre que ces composantes occupent une position centrale à ces moments précis dans la vie de l'adulte. Toutefois, les composantes principales de la structure de vie pour les phases du mitan de la vie (45 à 65 ans) ne sont pas étudiées. C'est le début de l'âge de la retraite pour plusieurs, et les rôles sont modifiés. Pourrions-nous penser alors que d'autres composantes, telle que la vie communautaire, prennent plus d'importance?

Dans le modèle de Levinson (1978a, 1978b, 1996), la structure de vie articule cinq sphères de vie: 1) vie amoureuse et familiale, 2) vie professionnelle, 3) vie sociale, 4) vie personnelle et 5) vie communautaire. Dans chacune de ces sphères, l'adulte peut entretenir des relations plus ou moins soutenues avec son environnement. Rappelons-le, « the primary components of a life structure are the person's relationships with various others in the external world » (Levinson, 1986, p. 6). C'est là, dans les rôles que l'adulte exerce au quotidien que des liens significatifs se tissent. Nous croyons que la foi pourrait ou non se retrouver présente et venir teinter ces relations. Nous

présentons une série de questions entourant chacune de ces sphères de vie qui permettent de guider la réflexion sur les relations qui pourraient être valorisées par l'adulte.

Vie amoureuse et vie familiale. Cette composante comprend les relations que l'adulte entretient avec sa famille d'origine, c'est-à-dire ses propres parents, ses sœurs et ses frères mais aussi avec sa famille immédiate, c'est-à-dire son partenaire de vie et ses enfants. Comment s'exercent les rôles de conjointe ou de conjoint dans la vie amoureuse ? Comment se vivent les rôles de parents ou de grands-parents, peut-être ? Quels liens sont entretenus avec la parenté ? Comment se vivent ces relations ? Ce sont des relations qui évoluent, se modifient au cours de la vie. Mais, à un moment précis de son existence, ces relations viennent mobiliser plus ou moins de son temps et de son énergie. La foi d'un adulte peut influencer la manière de vivre les relations avec ses proches comme être influencée par elle.

Vie professionnelle (occupation) : études, travail, vie professionnelle. Le travail occupe bien souvent une place importante dans la vie puisque l'adulte y consacre une bonne partie de son temps. Cela constitue un univers particulier, qui peut connaître aussi des étapes qui marquent l'évolution de la vie au travail au fil du temps (Riverin-Simard, 1984). Cette composante fait référence aux relations avec le travail qui correspond ou non à son rêve de vie (Levinson 1978a, 1996). Ces relations comprennent également celles établies avec ses supérieurs, ses collègues, ses clients qui viennent influencer la structure de vie de l'adulte. Quels types d'engagement est-ce que la personne occupe à ce moment précis de son existence ? Comment se vit la foi à l'intérieur des rôles exercés dans la vie professionnelle ? L'adulte se permet-il de vivre sa foi ouvertement dans son milieu de travail ?

Vie sociale. Cette sphère a trait à l'implication de l'adulte dans son réseau social. Quelles relations entretient-il ou pas avec ses ami(es)s ? L'adulte joue-t-il un rôle actif auprès de son réseau d'ami(es)s ? Quels types d'activités ou de sorties sont planifiées avec les ami(es)s ? Quelle place cette composante occupe-t-elle dans sa structure de vie ? À certains moments de la vie adulte, cette composante peut mobiliser plus ou moins de temps et d'énergie. Et la foi ? A-t-elle sa place dans les relations entretenues avec les amis(es) ?

Vie personnelle. Cette composante s'intéresse à la relation que l'adulte entretient avec lui-même. La relation à soi-même ouvre la porte sur la vie intérieure qui anime chaque personne. Quelles sont ses croyances ? De quoi est construit son univers intérieur ? Quelle est la foi qui l'habite ? Quel temps l'adulte accorde-t-il à sa vie personnelle dans sa structure de vie ? Quelle que soit la nature de sa foi, quelle place occupe-t-elle ? Lui accorde-t-il du temps ? Que fait-il pour nourrir sa vie intérieure ?

Vie communautaire. Cette dernière sphère comprend les relations marquées par l'investissement actuel de l'adulte dans des implications sociales. L'engagement peut prendre de multiples formes. Une participation active dans un mouvement ou une organisation peut s'avérer une occasion pour l'adulte de réfléchir avec d'autres et s'engager avec eux. Il peut s'agir d'une action politique, syndicale ou d'une activité bénévole dans son quartier, sa paroisse, l'école de ses enfants, une équipe sportive, etc. Comment l'adulte se fait-t-il solidaire dans son milieu ? Pour quelle cause milite-t-il ? Comment les situations de chômage, de logement, de misère, de guerre, de famine, etc. l'interpellent-elles ? Les associations existantes sont nombreuses et variées pour lutter contre les différents fléaux présents ici et ailleurs. Est-ce que l'adulte se sent concerné ? Son engagement, quel qu'il soit, contribue-t-il à l'amélioration de la condition humaine sachant que l'aide apportée à d'autres le fait

également grandir (Legendre, 1995)? Sa foi est-elle présente dans sa vie communautaire? Si oui, comment se manifeste-t-elle dans ses divers engagements?

Les rôles exercés dans les différentes sphères de vie viennent colorer la structure de vie d'une personne. La nature des relations établies et entretenues avec son environnement constitue la vie même de cette personne. Elles construisent la vie de la personne. Les différentes composantes de la structure de vie ne doivent pas être perçues comme des éléments isolés et disparates. Bien au contraire, l'ensemble des composantes forme un réseau complexe où chacune des parties influence les autres comme l'explique Levinson (1978b) : « [...] like threads in a tapestry, they (the components of the life structure) are woven into an encompassing design. Recurring themes in various sectors help to unify the overall pattern of the tapestry. » (p. 44).

Au fil du temps, à travers ses expériences de vie et de foi, la personne adulte a cette possibilité de donner un sens à ce qu'elle vit. Dans les situations courantes où elle est impliquée, elle réfléchit, elle décide et elle agit. Pour y parvenir, c'est tout son être qui entre alors en interaction et qui est sollicité à participer. La personne s'engage avec tout ce qu'elle est et ce vers quoi elle veut tendre. Comme le soulignent English et Gillen (2000), tout est interconnecté et relié dans un réseau complexe recherchant la cohérence : « Life is a network of moments of experience that are interconnecting and relating. [...] This speaks to the mind and body split in a unique way, pointing out that mind and body are not so much different as totally interwoven in our personal experience. » (p. 528).

2.4.3 L'intégration foi et vie

Le rapport entre la foi et la vie a suscité plusieurs réflexions en théologie pratique (Alberich, 1986 ; Alberich et al., 2006 ; Fossion, 1997 ; Fossion et Ridez, 1987 ; Groome, 2006 ; Routhier, 2003 ; Villepelet, 2003). Dans la société, la foi et la vie

sont souvent perçues comme deux réalités distinctes. Certaines personnes ont tendance à vivre leur foi en marge de leur vie quotidienne, laissant graduellement se creuser un fossé entre foi et vie. C'est comme si la foi était incompatible avec la vie et qu'un « divorce » ou une séparation devenait inévitable. Alberich et al. (2006) soulignent cette réalité :

Plusieurs choisissent la vie et la culture et abandonnent la foi. D'autres, désirant demeurer fidèles à une tradition religieuse qu'ils considèrent importante, vivent la foi chrétienne avec un dédoublement de la personnalité, aux marges de la vie, dans une sorte de schizophrénie religieuse. Ils se sentent appartenir à deux mondes différents, celui de la foi et celui de la culture contemporaine, mais sans pouvoir établir de connexion ou de dialogue entre les deux. (p. 35)

Or, la foi et la vie ne constituent pas des réalités indépendantes. La foi apporte plutôt une couleur particulière à la façon de vivre (Fossion et Ridez, 1987). Aujourd'hui, plus que jamais, ce rapprochement, cet échange entre la foi et la vie représente un défi fondamental pour l'éducation de la foi chez les adultes. L'intégration foi et vie veut permettre à l'adulte de vivre de plus en plus en cohérence avec ce qu'il est, ce qu'il croit et ce qu'il veut devenir.

Dans la réflexion sur le rapprochement entre foi et vie, il convient d'introduire la notion d'expérience qui peut favoriser l'interaction entre les deux (Fossion et Ridez, 1987). Le Directoire général pour la catéchèse (Église catholique, 1997) insiste sur l'importance de l'expérience humaine dans la catéchèse et rappelle qu'il faut sans cesse la mettre en valeur. Il recommande de toujours rechercher une catéchèse qui favorise « la corrélation ou l'interaction entre les grandes expériences humaines et le message révélé. » (no. 153). Le terme corrélation est employé pour désigner ce mouvement de va-et-vient entre l'expérience et la foi.

Fossion et Ridez (1987) pensent également foi et vie en termes de corrélation. Pour eux, il s'agit du mouvement à établir entre les expériences humaines et les expériences fondatrices de la foi. Cette recherche de corrélation serait à la fois critique et constructive, les expériences humaines et celles de foi se questionnant mutuellement. Les réalités de la vie sont éclairées par les réalités de la foi et, inversement, la foi peut se lire sous l'éclairage de l'expérience humaine (Fossion, 1997).

Groome (2006) soutient que la corrélation est nécessaire entre foi et vie mais que le mouvement de va-et-vient entre les deux n'est pas suffisant dans une approche catéchétique. Selon lui, c'est l'angle de l'intégration qui est à privilégier : « More than 'correlating' Faith and life, [...] calls for a real integration, so that the Faith people profess and the lives they lead become [...] integrated in their heads, hearts, and hands. » (Groome, p. 18). Plus loin, il poursuit en insistant sur l'utilisation du terme intégration :

The General Directory for Catechesis (1997) uses the word term 'correlate' as what is needed between 'experience' and 'faith'; again, I don't find this term strong enough [...] We must encourage people to 'integrate' the two, so that Christian faith defines who they are [...] permeating every nook and cranny of their lives in the world. ». (Groome, p. 18)

De même, au lieu de parler d'expérience, Groome (2006) retient le terme « praxis » qui englobe la vie dans toutes ses dimensions et la réflexion sur celle-ci. La visée de cette approche réflexive est que la personne développe l'habitude d'intégrer ses activités quotidiennes et sa foi et devienne ainsi une capacité de prendre des responsabilités et d'agir en cohérence avec ce qu'elle croit.

Alberich et ses collaborateurs (2006) utilisent indistinctement plusieurs termes pour parler du rapport entre foi et vie : corrélation, intégration, interaction ou encore

réciprocité. Ces termes sont notés lorsqu'ils définissent la catéchèse comme « une communication expérientielle du sens de la foi chrétienne. Cette communication est possible en vertu du principe de corrélation (ou d'intégration, ou d'interaction, ou de réciprocité) entre situation humaine et Parole de Dieu révélée dans l'incarnation historique. » (Alberich et al., 2006, p. 141). Toutefois, en parlant de la maturité de la foi, les auteurs précisent qu'une foi mûre ou intégrée est « le résultat d'un processus d'intégration qui unifie autour de l'attitude de foi, d'une manière harmonieuse, toutes les valeurs et les motivations de la personne, si bien que cette foi est le centre actif de la personne. » (Alberich et al., 2006, p. 160). En lien avec le système d'intégration des apprentissages présenté précédemment, tout système a un but, une finalité et nous la retrouvons dans ce cas-ci sous les traits d'une maturité de la foi qui est toujours à parfaire. La foi deviendrait source de sens et point central de la vie par le développement harmonieux de la foi dans ses dimensions cognitive, affective et active (Alberich et al., 2006). Cette foi mûre ou intégrée s'exprimerait alors par un discours, une attitude et un agir cohérent au cœur de la vie quotidienne.

Dans la présente recherche, l'utilisation du concept d'intégration en rapport avec la foi et la vie apparaît des plus appropriée puisqu'il s'agit d'un processus à mettre en branle pour atteindre une unité, un tout. Le terme « interaction » exprime l'idée d'une action qui s'effectue entre la foi et la vie mais ce n'est là qu'une étape du processus. Quant à l'utilisation de « réciprocité », il s'agit d'une façon de qualifier le caractère qui est établi entre les deux éléments mais cela ne représente pas une fin en soi. Quant au terme de « corrélation », il dit bien, à notre avis, le rapport entre les expériences humaines et les expériences religieuses mais, il demeure limité pour une démarche catéchétique qui vise une foi mûre, responsable et adulte. À notre avis, ce qui est recherché, c'est certes une corrélation entre foi et vie, mais qui mène à la formation d'un tout harmonieux. C'est dans ce sens que le terme intégration nous apparaît plus complet. Une démarche d'intégration qui entraîne l'adulte dans un système

dynamique dont les parties interagissent entre elles pour former un tout cohérent, un nouveau sens.

Précisons que l'utilisation de la conjonction « et » dans l'expression foi et vie signifie que l'intégration ne se fait pas uniquement dans une direction. En effet, nous parlons d'intégration foi « et » vie plutôt que de parler d'intégration de la foi « à » la vie. La réflexion précédente a démontré que la foi et la vie comportent un caractère de réciprocité, d'interdépendance. Ces deux réalités s'inter-influencent. Il ne s'agit pas ici d'intégrer seulement, par exemple, la dimension communautaire de la foi « à » la vie. Il faut davantage saisir qu'intégrer la dimension communautaire de la foi se fait dans une relation de réciprocité avec la vie (dans ce cas-ci la vie communautaire).

Alberich et al. (2006) proposent un modèle de catéchèse qui vise l'intégration de la foi et de la vie. Tout comme au sein de notre conception systémique de l'intégration des apprentissages, pour ces auteurs, c'est l'expérience qui est au point de départ du processus. Nous avons présenté plus haut le rôle clé que joue l'expérience dans le processus d'intégration des apprentissages. La réflexion d'Alberich et al. (2006) s'inscrit dans cette même dynamique. Pour eux, l'expérience va au-delà de tout ce qu'une personne peut avoir vécu au cours des années. Ils précisent cinq éléments qui constituent l'expérience. Le premier, c'est le contact avec la réalité vécue. La personne est ouverte à ce qu'elle vit, attentive aux événements qui surviennent dans son quotidien. Le deuxième élément, c'est l'intensité du vécu dans toutes les dimensions de la personne (cognitive, affective et comportementale). Il s'agit de dépasser la superficialité pour s'ouvrir à la complexité et la richesse de l'expérience. S'ajoute à cet élément, la réflexion pour dégager tout le sens qui se trouve dans ce vécu. Sans un retour réflexif sur ce qui se passe, il devient difficile voire même impossible de donner une signification et de faire un apprentissage significatif. Ces trois premiers éléments rattachés au concept d'expérience concordent avec les opérations du sous-système de création de sens tel que nous l'avons présenté. Quant

aux deux derniers éléments, ils se rapportent au résultat du processus d'intégration. Le quatrième élément est l'expression du sens donné. L'expression peut se manifester sous différentes formes : actions concrètes, paroles, rites, etc. Enfin, le dernier élément porte sur la transformation qu'apporte l'expérience : « Plus l'expérience est profonde et authentique, plus profonds sont les changements subis par la personne. Il est difficile de vivre une expérience authentique et de ne pas en être changé. » (Alberich et al., 2006, p. 134).

Ces éléments constitutifs de l'expérience peuvent décrire tout type d'expérience. Toutefois, Alberich et al. (2006) ajoutent à cette description la particularité de l'expérience religieuse, soit l'ouverture sur la transcendance. L'expérience religieuse part elle aussi de la vie quotidienne de la personne puisque « l'expérience religieuse est l'expérience humaine où une personne est amenée à reconnaître une dimension transcendante. » (Albrich et al., 2006, p. 135). Un approfondissement de l'expérience vécue est privilégié à la lumière de la nature même de la transcendance. Les manifestations sont alors variées pour exprimer le sens apporté à l'expérience.

Plus spécifiquement pour l'expérience chrétienne, Alberich et al. (2006) incluent dans l'approfondissement la référence à la Parole de Dieu. Il s'agit de porter un regard approfondi sur son expérience en lien avec les expériences chrétiennes fondamentales c'est-à-dire l'expérience religieuse d'Israël tirée de l'Ancien Testament, l'expérience religieuse de Jésus provenant du Nouveau Testament et l'expérience ecclésiale post-biblique, soit celle de l'Église. Il serait possible de reconnaître une expérience de foi chrétienne :

Une personne ou un groupe de personnes, acceptant les expériences bibliques et ecclésiales comme sources de sens, écoutent la Parole de Dieu, l'approfondissent et l'expriment dans leur propre vie. Un processus d'indentification dynamique se met en marche entre leur propre cheminement expérientiel et les expériences chrétiennes fondamentales. C'est là le noyau de

l'expérience de foi et ce que signifie entendre la Parole de Dieu et la mettre en pratique. (Alberich et al., p. 136)

Ici, en lien avec le système d'intégration des apprentissages, il est possible de reconnaître que la référence à la Parole de Dieu relève du sous-système de direction. La Parole de Dieu devient le point de référence, la clé d'interprétation qui guide la personne. Les expériences chrétiennes fondamentales viennent apporter un éclairage. De cette façon, il existe un échange entre la foi et la vie: « une véritable rencontre qui conduit la foi à interpréter la vie et la vie à interpréter la foi » (Alberich et al., 2006, p. 140).

Le modèle proposé par Alberich et al. (2006) vise de plus à inculturer la foi c'est-à-dire à l'enraciner dans la culture des gens. Il faut, disent-ils « un grand effort d'incarnation et savoir se mettre à l'écoute de la culture pour devenir capable d'exprimer la foi d'une manière qui soit culturellement pénétrante et perspicace. » (Alberich et al., 2006, p. 131). Ces liens entre la foi et l'enracinement au cœur de la vie des gens pourraient se rapprocher du sous-système de recontextualisation où le sens d'une expérience initiale est décontextualisé, mis en lien avec le cadre de référence de la personne et recontextualisé dans d'autres situations significatives. L'intégration foi et vie apporte ainsi une signification qui pourrait mener vers une transformation.

Ainsi, le processus d'intégration foi et vie constitue un processus particulier d'intégration des apprentissages. Dans l'apprentissage, quand une personne veut apprendre ou encore, donner un sens à une expérience, elle entre dans un processus dans lequel elle apprend pour tendre vers le « j'ai appris ». Au cœur du processus d'apprentissage, il y a le processus d'intégration qui favorise cette création de sens qui conduit à l'apprentissage intégré où la personne peut dire « j'ai intégré donc, j'ai appris ». Or, cela s'applique également à la foi. Comme nous l'avons vu

précédemment, celle-ci s'articule autour du processus de croire (*fides qua*), c'est le processus de la maturité de la foi qui permet de dire je crois, c'est « la foi qui croit ». Ce processus permet de donner des mots à la foi pour pouvoir dire « je crois en ou je crois que ». Au cœur de ce processus de croyance, il y a le processus d'intégration foi et vie qui permet de donner sens aux expériences reliées à la foi et à la vie, comme nous venons tout juste de le présenter, et qui conduit vers une foi intégrée qui permet à la personne de dire d'une façon plus éclairée ce en quoi elle croit. Ainsi, l'intégration foi et vie se présente comme un cas particulier d'intégration des apprentissages qui peut nous apporter un éclairage très riche sur le processus.

Ce chapitre a présenté les principaux concepts liés à cette recherche. Nous avons vu d'abord l'évolution du concept d'intégration et son utilisation dans plusieurs disciplines. Ce regard a permis d'y dégager quatre principales caractéristiques propres à l'intégration. Une attention particulière a été portée au concept d'intégration des apprentissages du point de vue de l'agent et de la personne apprenante. Force a été de constater que peu d'études ont été réalisées sur l'intégration des apprentissages chez l'adulte en contexte informel et que c'est de cette perspective dont il est question dans cette recherche. À partir des écrits actuels, une synthèse a regroupé les connaissances dans une représentation systémique du processus d'intégration des apprentissages. Enfin, les clarifications des concepts de foi et de vie ont contribué à préciser la relation étroite à établir entre les deux qui conduit à l'intégration foi et vie. Il a été vu que le processus permettant l'intégration foi et vie rejoignait la schématisation du système d'intégration des apprentissages et qu'il nous permettait d'affirmer qu'intégrer foi et vie constituait un cas particulier d'intégration des apprentissages. Dans le chapitre qui suit, nous décrivons l'approche méthodologique qui a été privilégiée pour approfondir le processus individuel d'intégration des apprentissages chez des adultes qui cherchent à apporter des changements dans leur vie communautaire afin de vivre une plus grande cohérence entre leur foi et leur vie.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Le chapitre suivant présente l'approche méthodologique adoptée au cours de cette recherche. Dans un premier temps, le choix méthodologique est annoncé et situé dans un paradigme de recherche approprié. Cela permet d'établir les assises sur lesquelles s'appuie la justification du choix méthodologique de la présente recherche. Suit une description détaillée du modèle de recherche-action adopté tout au cours de la démarche entreprise. La description du contexte de la recherche apporte ensuite des précisions sur les personnes participantes et leurs rôles, la position de la chercheuse, la présentation du projet de recherche au groupe ainsi que la structure des rencontres de groupe. Cinquièmement, pour mener à bien une recherche-action, des procédures doivent être mises en place. Dans cette section, il est question des méthodes de collecte d'information et d'analyse, et aussi des plans d'action ainsi que des contrôles de rigueur et des considérations éthiques. Les limites émergentes de la réalité pragmatique de la démarche poursuivie sont également rapportées. Enfin, ce chapitre se termine par la présentation des cycles réalisés par le groupe dans le cadre de cette recherche d'intégration foi et vie.

3.1 Adoption d'un paradigme de recherche approprié

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, les recherches empiriques menées jusqu'ici sur le processus d'intégration des apprentissages du point de vue du sujet apprenant adulte ne sont pas encore très nombreuses. C'est le défi que veut relever cette recherche. Le groupe d'adultes vivant une situation problématique entourant l'apprentissage intégré de la foi et de la vie offre une occasion privilégiée d'aborder le questionnement dans cette perspective. Toutefois, s'engager dans une

telle direction nécessite un choix méthodologique de nature à soutenir le changement envisagé dans le groupe d'adultes, mais qui permette également de contribuer à l'avancement des connaissances sur le sujet de l'intégration des apprentissages informels. La recherche-action s'avère un choix méthodologique approprié pour répondre à ces exigences.

Cette forme de recherche a entraîné des changements dans la façon de faire de la recherche en éducation. En effet, il y a un peu plus d'une trentaine d'années, la recherche en éducation se référait, comme dans d'autres domaines, à la recherche expérimentale qui constituait le modèle de méthode scientifique (Stringer, 2004). Aujourd'hui, il y a une variété d'approches qui utilisent différentes méthodes pour répondre à une diversité de problématiques. Les paradigmes de la recherche quantitative et qualitative présentent des approches sérieuses et fiables, mais demeurent distinctes dans leur façon d'étudier une situation ou un phénomène (Stringer, 2004). D'un côté, la recherche quantitative, en référence à la recherche expérimentale ou positiviste, veut comprendre un phénomène à partir d'une hypothèse à vérifier en identifiant des variables soumises à un contrôle maximal qui fournissent des données objectives (ou neutres) pour ainsi produire des connaissances généralisables. D'un autre côté, dans un paradigme de recherche qualitative, la recherche vise à comprendre un phénomène ou une situation telle que la vivent les personnes du milieu en la décrivant d'une façon détaillée et significative. L'accent est mis sur la manière dont les personnes concernées comprennent leur vécu : comment elles le perçoivent, elles l'interprètent et lui donnent sens. Les données recueillies permettent ainsi de développer une connaissance holistique de la réalité.

La recherche-action, quant à elle, vise à développer, avec les personnes concernées, une compréhension élaborée d'une situation problématique et à effectuer un changement positif dans le milieu. Elle souhaite produire principalement une connaissance pratique. Cette forme de recherche part d'un problème réel et engage les

gens du milieu dans la recherche de solutions efficaces pour améliorer la situation jugée insatisfaisante. Cette approche valorise l'expérience des personnes ainsi que l'interprétation de leur vécu et de leurs actions tout au long du processus de recherche. Dans un tel contexte, des connaissances peuvent être produites dans et par l'action (Dolbec, 1997).

Dans la présente recherche, l'objet à l'étude, soit l'intégration des apprentissages, s'inscrit directement dans une problématique réelle vécue par un groupe d'adultes cherchant à intégrer foi et vie. Ces adultes vivent une situation insatisfaisante, soit un manque de cohérence entre leur vision de la dimension communautaire de la foi et leur vécu communautaire. Ils veulent mieux comprendre ce qu'ils vivent et souhaitent trouver des moyens efficaces pour intégrer foi et vie. Dans ce sens, la recherche-action offre un choix méthodologique pertinent pour permettre aux acteurs concernés d'agir sur leur situation.

La recherche-action a beaucoup évolué au fil du temps. C'est au début des années 1940 que l'expression recherche-action fait son apparition. Le mérite d'avoir utilisé ce terme pour la première fois revient au psychosociologue américain, Kurt Lewin (1946). Toutefois, l'idée d'impliquer activement les personnes du milieu à la recherche de solutions à leurs problèmes tire son origine des travaux de John Dewey (1920) et de ceux de John Collier (1930) (Savoie-Zajc, 2001). Lewin est cependant reconnu comme le « père de la recherche-action » (Mayer, 1992). Ses travaux et ses réflexions vont influencer le cours de la recherche et former la base du courant de recherche-action traditionnelle.

La conception lewinienne se distingue de la recherche traditionnelle par ses préoccupations et sa méthode. Pour Lewin (1946), la recherche-action part de problèmes sociaux réels ressentis par les groupes, et les chercheurs travaillent avec eux pour améliorer la situation. Ces derniers sont engagés dans l'action et croient aux

changements qui seront introduits. Le lien étroit entre la recherche et l'action caractérise la vision de Lewin. La recherche ne peut se séparer de l'action. Warmington (1980) reprend les mots de Lewin : « research leading to action or research on the effects of action » (p. 24).

Lewin (1946) voulait ainsi produire des connaissances à partir d'une recherche dans l'action qui mettait en branle trois processus : celui de l'action, celui de la recherche et celui de la formation (Dolbec, 1997). Quant à Mc Taggart (1997), il présente la pensée de Lewin sur cette forme de recherche expérimentale comme un processus en spirale qui comporte les étapes suivantes : planification, action, observation et évaluation des résultats de l'action. Les apprentissages tirés de la recherche-action permettaient également de générer des connaissances sur le processus lui-même.

Certes, à cette époque, Lewin (1946) proposait une nouvelle façon de concevoir la recherche, qui se faisait généralement en dehors de l'action et, bien souvent, sans la participation des différents acteurs concernés dans le milieu à l'étude. Il opérait ainsi une percée dans le domaine de la recherche pour faire les choses autrement et transformer le milieu. Il a influencé plusieurs chercheurs au fil du temps qui présentent plusieurs exemples d'application dans différents contextes et tout particulièrement en éducation (Brennan et Noffke, 1997; Corey, 1953; Dolbec et Clément, 2000; Goyette, Villeneuve et Nézet-Séguin, 1984; Kemmis et Henry, 1984; Larter, 1988; McNiff, 1988, 1993; McNiff, Lomax et Whitehead, 1996; Savoie-Zajc, 2001; Stringer, 2004, 2007; Watt et Watt, 1993; Zuber-Skerritt, 1996).

Bien que les écrits sur la recherche-action continuent de se multiplier, le concept reste polysémique car « il reflète plusieurs valeurs, plusieurs visions de changement et plusieurs conceptions de la recherche-action » (Savoie-Zajc, 2001, p. 21). Les voies sont multiples pour définir ce type de recherche. Toutefois, Lavoie, Marquis et Laurin (1996) offrent une définition fréquemment citée dans de nombreux ouvrages et qui

est reconnue par plusieurs comme représentant une excellente synthèse de la recherche-action (Dolbec et Clément, 2000; Dolbec et Prud'Homme, 2009; Karsenti et Savoie-Zajc, 2001) :

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée.

La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'autoévaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien dynamique avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi acteur et où l'acteur est aussi chercheur. (p.41)

Cette définition de la recherche-action englobe différents aspects qui recoupent la pensée de plusieurs auteurs. Parmi ceux-ci figure Ernest Stringer, chercheur australien que nous avons retenu comme référence principale en matière de recherche-action. Il propose la définition suivante :

Action research is a collaborative approach to inquiry or investigation that provides people with the means to take systematic action to resolve specific problems. Action research [...] provides a means for people to "get a handle" on their situations and formulate effective solutions to problems they face in their public and professional lives. (2007, p. 8)

Dans cette définition, force est de constater l'accent mis sur la collaboration dans la recherche d'un changement à effectuer dans un milieu particulier. De ce point de vue, la recherche de solutions au problème à résoudre ou à l'amélioration d'une situation vécue implique les acteurs concernés. Entreprendre une recherche en ce sens nécessite l'engagement des personnes concernées pour mieux comprendre la situation

vécue et agir sur celle-ci dans le but de la transformer. Tout ceci rappelle que l'intention poursuivie par la recherche est certainement un aspect à considérer dans le choix d'une méthodologie.

3.2 Justification du choix méthodologique

En définissant la recherche-action, nous avons présenté l'esprit dans lequel prend forme notre recherche. Il est bon de rappeler que notre préoccupation comme chercheure de mieux comprendre le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte dans le but de le favoriser dans des interventions éducatives rejoignait les préoccupations d'un groupe d'adultes qui tentaient d'intégrer foi et vie. Les préoccupations de ces adultes constituaient un cas particulier d'intégration qui offrait la possibilité de vivre le processus d'intégration duquel nous pourrions également générer des savoirs sur le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte dans un contexte informel. Ainsi, le choix de l'approche méthodologique cherchait à respecter les préoccupations des adultes sur l'intégration foi et vie. Ce choix voulait tenir compte des intentions poursuivies par le groupe, soit d'avoir une meilleure compréhension de la foi dans sa dimension communautaire afin de mieux l'intégrer à sa vie et de mettre en place des moyens pour favoriser le processus d'intégration. Tout cela dans le but d'un changement qui permettrait de vivre dans une plus grande cohérence la vision de la dimension communautaire de la foi. Le choix méthodologique voulait permettre de générer un changement dans le milieu et, également, à partir de ce cas d'intégration foi et vie, générer un savoir sur l'intégration des apprentissages pour des interventions futures auprès d'une clientèle adulte.

Partir d'une situation réelle pour comprendre le processus d'intégration des apprentissages et pour décrire les conditions pour le faciliter nous apparaît un atout précieux afin de se rapprocher le plus possible du processus en cours. Nous croyons

qu'une telle proximité permet d'obtenir des données qui ne seraient pas accessibles dans d'autres circonstances, particulièrement en contexte informel où les études sont encore trop peu nombreuses. Les préoccupations entourant l'intégration foi et vie vécues par un groupe d'adultes d'une paroisse offraient cette opportunité. Le choix d'une méthodologie permettant de vivre le processus d'intégration afin de mieux le comprendre et de l'améliorer s'avérait d'une grande pertinence. Le point de départ de cette quête d'intégration foi et vie, rappelons-le, se situe dans un groupe d'adultes d'une communauté paroissiale portant des questionnements et des insatisfactions quant à la façon de vivre la foi de façon communautaire dans la paroisse. Reconnaissant la valeur de cette dimension de la foi, les membres du groupe voulaient apporter des changements dans la façon de former une communauté. Pour y parvenir, les membres avaient des objectifs à deux niveaux : le premier était de mieux comprendre comment ils intègrent foi et vie en approfondissant la dimension communautaire de la foi, et le deuxième était d'identifier des conditions et moyens pour intégrer foi et vie et en mettre en place dans la paroisse. La situation vécue par ce groupe offrait une occasion particulière d'entreprendre une recherche-action : tout d'abord pour soutenir le changement souhaité dans un vivre en communauté en cohérence avec sa vision, mais également pour comprendre le processus d'intégration des apprentissages à travers l'intégration foi et vie.

En ce sens, le choix méthodologique doit tenir compte de la nature même du processus d'intégration foi et vie. Comme nous l'avons vu au chapitre 2, intégrer est un processus complexe. Pour l'intégration foi et vie, intégrer signifie relier différents éléments (dimensions de la foi communautaire + vécu lié aux sphères de vie) en vue de former un tout cohérent dans une direction donnée (Église à l'esprit de collégialité promu par le concile de Vatican II). Par le fait même, l'approche méthodologique requiert la possibilité de suivre l'évolution du processus d'intégration et, également de vivre la dimension communautaire de la foi. Intégrer la dimension communautaire de la foi dans la sphère de vie communautaire (le groupe et la paroisse) exige une

approche méthodologique sensible à l'expérience de groupe. Comme le vécu de la dimension communautaire ne peut se vivre seul, il est apparu particulièrement pertinent d'opter pour une méthodologie permettant de faire cette recherche avec d'autres.

Ainsi, la recherche-action offrait au groupe d'adultes une occasion privilégiée d'intégrer la dimension communautaire de la foi à partir d'un regard critique sur la situation vécue (dans la sphère de vie communautaire) et sur celle souhaitée (direction en lien avec la vision de la dimension communautaire de la foi). Le groupe devenait un lieu propice pour vivre la foi dans sa dimension communautaire et se questionner sur celle-ci en vue de la favoriser dans la paroisse. Comme nous l'avons vu plus haut, la recherche-action s'enracine dans un paradigme interprétatif qui vise une plus grande clarté et compréhension d'une situation problématique vécue (Dolbec et Savoie-Zajc, 1994; Feldman, 1994, Noffke et Stevenson, 1995, Stringer, 2007). Elle cherche à décrire, interpréter et expliquer les événements (Bassey, 1995). Elle met l'accent sur un besoin de comprendre la façon dont les choses sont arrivées et la façon dont les personnes concernées par cette problématique perçoivent, interprètent et répondent aux événements qui les préoccupent (Stringer, 2007). C'est ce que le groupe souhaitait : comprendre la situation vécue dans le but de l'améliorer.

De plus, notre choix méthodologique devait avoir un impact dans le milieu, c'est-à-dire apporter des changements dans les façons de faire pour améliorer la situation vécue communautairement. Ce choix permettait d'observer les manifestations de l'intégration de la foi à la vie qui pouvaient s'exprimer par un agir, une attitude et un comportement en conformité avec la direction souhaitée. Ce désir d'apporter un changement était porté par le groupe. Le souhait du groupe était d'amener une transformation dans la façon de vivre la dimension communautaire en son sein et dans la paroisse. Cela nécessitait d'intégrer individuellement et collectivement la dimension communautaire de la foi et, ce faisant, espérer bien humblement influencer

les façons de faire dans la paroisse. Dans ces circonstances où le changement est visé, l'option de privilégier la recherche-action comportait un avantage indéniable. Selon Stringer (2007), si la recherche-action ne fait pas une différence, n'apporte pas un changement quelconque, elle n'atteint pas ses objectifs : « If an action research project does not *make a difference*, in a specific way, for practitioners and/or their clients, then it has failed to achieve its objective. » (p. 12). La recherche-action cherche ainsi à optimiser l'action en vue de transformations (Pourtois, 1981; Hugon et Seibel, 1988). C'est ainsi que l'intégration foi et vie étant un processus menant au changement, à la transformation du milieu (groupe et paroisse), l'approche méthodologique choisie constitue un choix pertinent.

Pour que cet impact se produise dans le groupe et dans la paroisse, il apparaissait important que les personnes concernées soient engagées activement dans la démarche. La recherche-action, par son approche collaborative, accorde une importance à la participation des personnes concernées, comme le souligne Stringer (2007) : « Action research is a collaborative approach to inquiry or investigation that provides people with the means to take systematic action to resolve specific problems. » (p. 8). La recherche-action constituait une manière privilégiée pour les membres du groupe de porter un regard sur leur vécu afin de faire un choix éclairé sur les actions à entreprendre pour vivre la dimension communautaire de leur foi en cohérence avec leur vision.

Tel que mentionné un peu plus haut, l'intégration des apprentissages est un processus qui nécessite du temps. Elle ne peut être programmée pour se réaliser dans un temps prédéterminé. Il aurait donc été difficile d'obtenir en laboratoire des conditions idéales pour suivre l'évolution du processus. L'étude du processus dans une situation réelle s'est avérée la plus pertinente et c'est en ce sens que la recherche-action est une méthodologie qui offre des possibilités intéressantes pour vivre un processus dynamique et évolutif à travers le temps. Au fil des rencontres de groupe, il a été

possible pour le groupe de porter un regard sur son processus d'intégration de la dimension communautaire de la foi, et ce, depuis son ouverture à l'expérience vécue jusqu'à la création d'un nouveau sens.

En tant que chercheure, le choix méthodologique devait également être congruent avec les préoccupations portées sur le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte dans un contexte informel. Le cas d'intégration foi et vie représentait un cas particulièrement riche pour éclairer le processus d'intégration des apprentissages. Pour générer des savoirs sur ce processus, la recherche-action offrait des possibilités fort intéressantes pour étudier le phénomène d'intégration des apprentissages chez les adultes dans un cadre informel. Elle permet une production de connaissances au cœur même du milieu où se déroule la recherche. Plusieurs auteurs disent qu'elle poursuit un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations (Dolbec et Clément, 2000; Goyette et Lessard-Hébert, 1987; Lavoie, Marquis et Laurin, 1996; Lessard-Hébert, 1991; Mc Taggart, 1997). Pour Stringer (2007), la production des connaissances constitue une démarche collaborative : « Knowledge acquisition/production proceeds as a collective process, engaging people who have previously been the « subjects » of research in the process of defining and redefining the corpus of understanding on which their community or organizational life is based. » (p. 11). Le besoin d'une approche méthodologique rigoureuse mais également flexible pour réaliser cette recherche s'avérait important. La recherche-action répondait à cette exigence. Elle offrait un lieu d'apprentissage privilégié pour voir évoluer le processus d'intégration et ce, dans un contexte où des adultes se prennent en main pour approfondir la dimension communautaire de la foi et pour contribuer à transformer leur milieu. L'intervention de la chercheure pouvait se faire plus discrète, sans qu'elle doive planifier toutes les interventions à l'avance, mais laissant plutôt les membres du groupe gérer leurs apprentissages.

Face à la quête d'intégration foi et vie menée par les membres du groupe et à leur désir d'améliorer la façon de vivre la dimension communautaire de la foi et de changer la situation vécue dans la paroisse, la recherche-action nous apparaissait un choix méthodologique judicieux. Elle offre une occasion privilégiée à ce groupe d'adultes de poursuivre un travail de collaboration qui leur permet de développer une vision commune de la situation vécue, de la rendre plus significative et de trouver des solutions efficaces pour améliorer la qualité de leur vie communautaire. Cette méthodologie de recherche constitue un atout pour le groupe en permettant à ces adultes d'avoir du pouvoir sur leur situation afin de la rendre plus signifiante et satisfaisante. Soulignons, enfin, que la recherche sur ce cas particulier d'intégration fournit, par la même occasion, un éclairage riche sur le processus d'intégration des apprentissages chez les adultes dans un cadre informel.

3.3 Choix du modèle de recherche-action

Il existe différents modèles de recherche-action. Toutefois, il semble y avoir une certaine unanimité quant à la façon de percevoir le processus de la recherche-action comme une démarche cyclique (Claux, Lemay, et Baribeau, 1992; Elliott, 1991; Goyette et Lessard-Hébert, 1987; Kember, 2000; Kemmis et McTaggart, 1988; Lavoie, Marquis et Laurin, 1996; McNiff, 1988; Noffke et Stevenson, 1995). Elle consiste en une spirale de cycles dans laquelle action et réflexion s'enchaînent dans un mouvement continu, dans une dynamique qui lui est propre. Il s'agit d'un effort constant pour relier et mener en même temps action et réflexion dans ce processus cyclique qui comprend les étapes de planification, d'action, d'observation et de réflexion (Dolbec et Clément, 2000). Cette idée de spirale de cycles « n'a guère été remise en question depuis sa présentation par Lewin. » (Claux et al., 1992, p. 54).

Cette série de cycles successifs qu'on retrouve dans différentes méthodologies semble se dérouler de façon linéaire, mais les auteurs rappellent qu'en réalité, la dynamique

cyclique dans laquelle action et réflexion prennent place est faite de va et vient. En effet, les résultats ou apprentissages d'un cycle sont réinvestis dans le cycle suivant, comme le souligne Kember (2000) : « It is normal for a project to go through two or more cycles in an iterative process. Improvement is brought about by a series of cycles, each incorporating lessons from previous cycles. » (p. 25).

Entre les différents modèles de recherche-action, il existe des similarités dans les étapes qu'elle implique. Voyons trois exemples. Un premier modèle de recherche-action soit celui de Whitehead (1989), place le chercheur au cœur même d'un processus qui comporte cinq étapes : 1) j'identifie un problème quand mes valeurs éducatives sont en conflit avec ma pratique; 2) j'identifie une solution au problème; 3) je mets en œuvre la solution; 4) j'évalue la solution et 5) je modifie mes idées et ma pratique à la lumière de l'évaluation. Un deuxième exemple est le modèle de Kemmis et McTaggart (1988) appelé *Action Research Planner*, caractérisé par la collaboration avec et la prise en charge par les personnes participantes. Cette démarche réflexive présente, sous la forme d'une spirale, des cycles répétitifs en trois temps : 1) planification; 2) action et observation et 3) réflexion sur le changement et sur le processus. La planification est alors révisée et le cycle reprend. Enfin, un troisième modèle, celui de Watt et Watt (1993), conçoit également le processus à travers un cycle récursif comportant, lui aussi, trois temps : 1) identification d'un problème; 2) étude de ce problème par une cueillette d'information et 3) réflexion sur les données recueillies dans le but de prendre une décision (éducative) basée sur des faits plutôt que des intuitions. Dans ce modèle, l'action est considérée comme une partie intégrante de la recherche et non pas un événement qui pourrait survenir ou non à la fin du processus. Somme toute, bien qu'il y ait plusieurs méthodes de recherche-action, la plupart des auteurs s'entendent pour dire que son processus se déroule en suivant les étapes suivantes : 1) le point de départ où l'on perçoit un problème ou une préoccupation; 2) la clarification de la situation consistant à l'observer par une collecte d'information; 3) la planification de l'action favorisant l'exploration de

solutions; 4) l'action permettant l'implantation d'une solution; 5) l'évaluation par l'observation des résultats et 6) le partage du savoir généré rendant accessibles aux autres les apprentissages réalisés au cours de la recherche (Dolbec, 1997; Dolbec et Clément, 2000).

Parmi les différents modèles, il importait de faire un choix. C'est le modèle de recherche-action communautaire (Community-based Action Research) développé et mis en œuvre par Ernest T. Stringer (1996, 2007) dans des organismes communautaires qui a été retenu pour cette recherche. Ce modèle de recherche s'avérait extrêmement pertinent et cohérent avec la démarche entreprise par le groupe. Vouloir favoriser la dimension communautaire de la foi dans la paroisse suppose en effet chez les membres une ouverture à vivre cette valeur fondamentale au sein du groupe lui-même. Il devenait alors cohérent de choisir un processus de recherche communautaire dans un groupe qui cherche justement à favoriser la dimension communautaire et à la vivre davantage. Voyons un peu plus en détails ce modèle de recherche.

Stringer (1996) partage l'opinion de Kemmis et McTarggart (1988), Anderson, Herr, et Nihlen (1994) et Reason (1994) qui voient la recherche-action comme un processus : a) empirique, rigoureux et réflexif (ou interprétatif); b) engageant les différents acteurs à une participation active tout au cours de la recherche; et c) produisant des résultats pratiques reliés à la vie ou au travail des personnes participantes. Toutefois, Stringer (1996) ajoute un autre aspect connu de la plupart des milieux sociaux qu'il appelle : « hidden curriculum ». Pour lui, « it is designed to encourage an approach to research that potentially has both practical and theoretical outcomes, but does so in ways that provide conditions for continuing action – the formation of a sense of community. » (p. xvi). C'est l'importance accordée à la dimension communautaire qui distingue le modèle qu'il met de l'avant. Cela

constituait, comme nous venons de le dire, un atout particulièrement précieux pour cette recherche.

La recherche-action communautaire est une approche collaborative qui engage les acteurs à participer activement tout au cours du processus de recherche. Il est primordial que la recherche commence par un intérêt, un problème soulevé par le groupe, la communauté ou l'organisation. La recherche communautaire poursuit une double finalité : d'une part, permettre aux personnes participantes de développer une compréhension commune de leur situation afin de résoudre les problèmes auxquels elles sont confrontées et, d'autre part, se servir du processus en cours comme outil de formation à la dimension communautaire en favorisant l'épanouissement de chaque personne au sein du groupe (Stringer, 1996).

Or, la présente recherche naissait d'un problème vécu par le groupe soit l'absence de moyens pour favoriser la dimension communautaire de la foi dans la communauté paroissiale. Tout en cherchant des moyens de la favoriser dans la paroisse, les membres approfondissaient en même temps leur vision de la communauté et se retrouvaient confrontés à la vivre au sein du groupe. Les personnes de ce groupe qui faisaient face à ce problème possédaient toute l'information pertinente et la capacité d'analyse pour résoudre leur problème. La réflexion portée touchait la dimension communautaire en tant que valeur fondamentale partagée par chacun et chacune et dans ce sens, cela rejoignait ce modèle de recherche. Cette méthodologie fournissait une excellente occasion de cheminer ensemble, comme individus et comme groupe, vers l'intégration foi et vie. Au cours du processus entrepris, le groupe a mis en place des conditions et des moyens pour favoriser l'intégration foi et vie.

La recherche-action communautaire se déroule toujours dans un contexte qui privilégie des valeurs sociales explicites qui sont également partagées par le groupe. C'est un processus dont les caractéristiques sont les suivantes : 1) démocratique,

permettant la participation de tous; 2) équitable, considérant chaque personne comme égale; 3) libératrice, promouvant la liberté face à des conditions aliénantes; 4) valorisante, suscitant l'expression du plein potentiel humain (Stringer, 1996, 2007).

À ce sujet, notons que la manière dont fonctionnait le groupe cherchait à promouvoir ces valeurs. Par exemple, les membres se partageaient l'animation ainsi que la rédaction des comptes rendus afin de ne pas avoir une seule façon de faire ou de dire les choses. Le groupe était sensible aux différences, différences sur le plan des idées, des intérêts, des parcours de vie, des connaissances, etc. La constitution même du groupe reflétait la diversité. Comme Greenwood et Levin (1998), nous croyons que la diversité est une ressource riche qui peut donner à un groupe la capacité de se transformer s'il la mobilise efficacement.

3.3.1 Cycles de la recherche-action communautaire

La recherche-action communautaire est une approche qui veut outiller les personnes participantes à poser des actions dans le but de résoudre les problèmes qui leur sont propres. Avant d'appliquer ce modèle à la présente recherche, une présentation globale de la démarche de recherche permettra de mieux en saisir les différents temps.

Le processus de la recherche-action communautaire se déroule dans une spirale de cycles qui comprend trois temps - observation (look), réflexion (think) et action (act) - qui s'enchaînent dans un mouvement continu, selon une dynamique qui lui est propre, ce qu'illustre la figure 3.1.

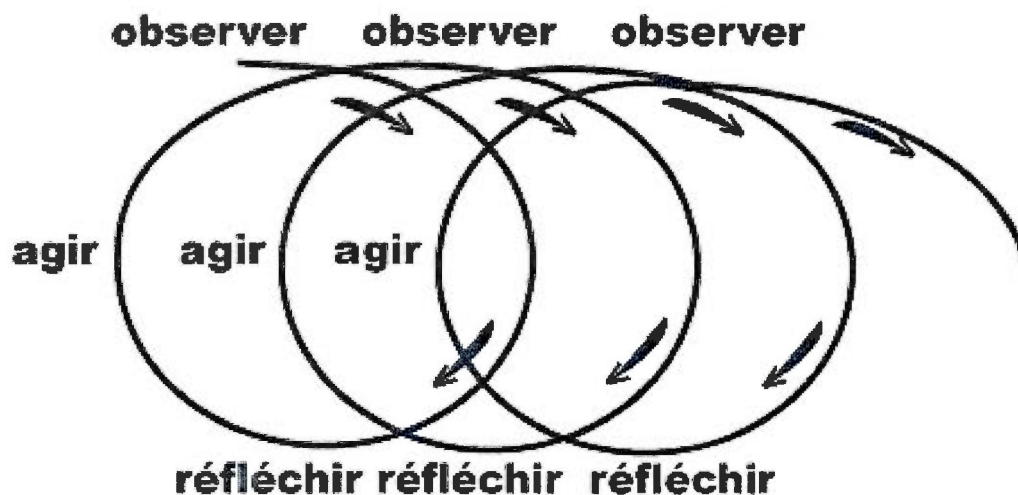


Figure 3.1 Modèle de recherche-action retenu (D'après Stringer, 1996).

Premier temps : Observer (look). Le processus de la recherche débute par un temps d'observation (look). Il s'agit de porter un regard sur ce qui se passe pour mieux voir la situation problématique, la définir et en préciser le contexte. Le partage des perceptions de chacun et chacune sur la situation permet d'obtenir une vision plus éclairée du problème. Tout en cherchant à construire une vision commune du problème à résoudre, les personnes du groupe peuvent déjà découvrir de nouvelles façons de voir la situation problématique. Stringer (2007) souligne qu'un problème n'est pas quelque chose d'isolé et rappelle le réseau complexe dans lequel il s'insère : « Problems do not exist in isolation but are part of a complex network of events, activities, perceptions, beliefs, values, routines, and rules – a cultural system maintained through the life of the group, organization, or community. » (p.67). Tracer le portrait de la situation a pour objectif de comprendre l'expérience des personnes impliquées (Stringer, 2004). Il s'agit d'entrer dans leur monde pour mieux comprendre leur réalité. Mentionnons que plusieurs techniques peuvent servir pour recueillir de l'information sur la situation en cause, telles que l'entrevue, les questions et l'observation (Stringer, 2004, 2007).

Deuxième temps : réfléchir (think). Une compréhension commune du problème conduit au second temps : la réflexion (think). Il s'agit d'analyser la situation, ce qui implique une interprétation et une explication des observations notées précédemment. L'interprétation se veut une clarification du sens des expériences (Stringer, 2007). C'est un temps où chercheurs et personnes impliquées tentent de donner un sens à la situation, à la rendre plus significative pour tous et toutes. Stringer précise ce temps en rapportant les propos de Denzin : « Interpretation is a clarification of meaning. Understanding is the process of interpreting, knowing and comprehending the meaning that is felt, intended, and expressed by another. » (Denzin, 1989, p. 120 cité par Stringer, 2007, p. 96). L'analyse peut également être menée à partir d'informations pertinentes tirées de la littérature (Stringer, 2007). Quant à la durée de la réflexion et de l'interprétation de la situation, cela varie en fonction du problème en question. L'analyse des informations recueillies doit se faire bien sûr de façon rigoureuse. Stringer (2007) indique deux principales techniques permettant de faire émerger le sens des données recueillies. La première consiste à codifier et catégoriser les données afin de faire ressortir le point de vue des personnes concernées. La deuxième consiste à sélectionner des événements marquants desquels peuvent être puisées les principales composantes de ces expériences. Les chercheurs peuvent utiliser l'une et/ou l'autre technique pour organiser l'information qui sera par la suite discutée avec les personnes concernées.

Troisième temps : agir (act). Une fois la réflexion complétée vient le temps de passer à l'action (act). À la lumière du travail d'analyse, c'est le temps d'envisager et de mettre en œuvre des solutions pour améliorer la situation problématique. Les personnes concernées par la situation en cause sont parties prenantes des décisions prises en vue des actions à entreprendre. Il est suggéré de privilégier une solution choisie par consensus pour s'assurer d'un plus grand taux de succès. Le temps de l'action comprend trois phases : la planification, la mise en œuvre et l'évaluation (Springer, 2007). Une planification détaillée comprenant les tâches à faire, les

personnes responsables et l'échéancier réaliste facilitera la mise en œuvre. Springer (1996) souligne qu'un réseau de soutien peut aider à la réalisation. Une évaluation en cours de route est à prévoir pour apporter des ajustements parfois nécessaires.

Soulignons enfin que l'approche proposée par Stringer (1996) rejoignait une méthode déjà connue par plusieurs membres du groupe qui ont œuvré plusieurs années au sein de l'action catholique et dont les trois phases connues par les verbes voir, juger et agir. C'est au début des années 1900 que cette méthode simple et originale dite « révision de vie » a été mise au point et proposée par le prêtre belge, Joseph Cardijn. Enracinée dans la vie, cette méthode a eu une influence très grande dans les mouvements d'action catholique vers la fin des années 1940 et dans les années 1950. Encore aujourd'hui, plusieurs mouvements s'en inspirent. Lors de la présentation du projet de recherche au groupe, plusieurs membres l'ont reconnue et mentionnée.

3.3.2 Principes de la recherche-action communautaire

Stringer (1996) indique que tout au cours de ces trois temps (look, think, act), les principes régissant cette forme de recherche doivent être respectés. Ils concernent les relations entre les différentes personnes participantes, la communication, la participation ainsi que l'inclusion. Nous avons retenu les principes appropriés à notre recherche (tableau 3.1). Ceux-ci ont été discutés lors de la présentation du projet de recherche au groupe. Ils ont servi de guide à la chercheure et aux membres du groupe tout au cours de la recherche.

3.4 Contexte de la recherche

Cette section présente tous les éléments liés au déroulement de la démarche de recherche menée au sein d'un groupe d'adultes. Premièrement, une présentation des personnes participantes et leurs rôles sera décrite. Deuxièmement, la position tenue par la chercheure tout au long de la recherche sera clarifiée. Troisièmement, les

Tableau 3.1
Principes de la recherche-action communautaire de Stringer (1996)
(Traduction libre)

<p>Relations entre les membres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir l'égalité entre chacun • Maintenir l'harmonie • Éviter les conflits dans la mesure du possible • Résoudre les conflits qui surviennent par l'ouverture et le dialogue • Accepter les autres comme ils sont • Encourager des relations coopératives plutôt qu'impersonnelles, compétitives, conflictuelles ou autoritaires • Être sensible aux émotions de l'autre
<p>Communication efficace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter attentivement l'autre • Accepter et agir d'après ce que l'autre dit • Se faire comprendre par chacun • Être vrai et sincère • Agir de façon appropriée
<p>Participation efficace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la participation active • Engager les gens dans des tâches significatives et réalisables • Offrir du soutien aux gens qui posent des gestes pour eux-mêmes • Encourager les gens qui prennent des initiatives
<p>Inclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maximiser l'engagement de toutes les personnes • Inclure tous les aspects de la situation (social, économique, culturel, politique) • Assurer la coopération avec d'autres groupes ou organisations • S'assurer que tous les groupes retirent des bénéfices des activités

informations relatives à la présentation de la recherche au groupe permettront de mieux situer comment les personnes ont accueilli l'idée de ce projet. Quatrièmement, la description de la structure des rencontres concrétisera la démarche suivie par le groupe. Enfin, une description des cycles de recherche réalisés par le groupe montrera la démarche suivie par les personnes participantes.

Mais avant d'entamer cette partie, il importe d'apporter une précision. Comme je faisais partie de ce groupe, il s'est avéré nécessaire de faire, dans ce texte, une distinction entre ma participation comme membre du groupe et mon rôle comme chercheure. Pour ce faire, l'utilisation des pronoms « nous » et « je » s'est révélée un choix approprié pour marquer cette distinction. Dans les pages qui suivent, « nous » se réfère donc à l'ensemble des membres incluant ma participation comme membre du groupe. Quant au « je », il désigne mon rôle à titre de chercheure.

3.4.1 Personnes participantes et leurs rôles

La naissance du groupe remonte au printemps 2002. Trois personnes prennent alors l'initiative de lancer une invitation à une quinzaine de paroissiens et de paroissiennes. La lettre qu'elles leur remettent souligne un désir de vivre une expérience de foi plus profonde et plus communautaire. Elle interpelle ceux et celles qui souhaiteraient une vie de foi plus centrée sur leur expérience à venir à un déjeuner partage. À la suite de cette première rencontre, douze personnes (six hommes et six femmes) manifestent leur intention de se réunir de nouveau. En septembre 2002, le groupe commence à se rencontrer sur une base régulière, environ une fois par mois. Les premières rencontres portent principalement sur la clarification d'un but commun, l'organisation du groupe et la clarification de ce que signifie pour chacun vivre en communauté. Puis, le groupe entame une série de rencontres où chacun des membres présente aux autres son cheminement spirituel en faisant ressortir ce qui, selon lui, l'a amené à valoriser la dimension communautaire. Les échanges autour de notre histoire de foi ont permis de réaliser que tous et toutes ont vécu des expériences communautaires positives par le passé qui nous ont marqués et nous stimulent à revivre une expérience tout aussi riche. Nous croyons que la foi n'est pas qu'une affaire personnelle et individuelle mais qu'elle comporte une dimension communautaire à approfondir et à vivre. Nous portons un désir commun de vivre notre vie en cohérence avec notre foi. Cette

première année se termine par un repas partage pour célébrer le cheminement parcouru.

C'est en octobre 2003 que la recherche a débuté dans le groupe. Les douze mêmes personnes choisissent de poursuivre leur cheminement dans le groupe. Celui-ci se compose toujours de six femmes et six hommes âgés alors entre 42 et 75 ans. Parmi les membres, il y a trois couples mariés. Les six autres membres sont également mariés mais ils participent au groupe sur une base individuelle. Tous les membres ont des enfants et certains d'entre eux sont également grands-parents. Plusieurs sont sur le marché du travail et exercent des professions diversifiées : infirmière, mécaniciens, agente de pastorale, fonctionnaires, enseignant, directrice d'un centre d'éducation des adultes et coiffeuse. Cinq sont à la retraite mais certains travaillent à contrat à l'occasion. Tous et toutes exercent un engagement bénévole dans un organisme communautaire et/ou au sein de la paroisse. Les membres habitent dans le même quartier à l'exception d'un couple marié qui vit à plus de 80 kilomètres. Pour ce couple, cette communauté chrétienne constitue sa paroisse d'adoption.

Depuis la naissance de ce groupe, les responsabilités sont partagées entre les membres. Personne n'a seul la responsabilité du groupe. L'animation est prise en charge par les personnes qui se portent volontaires. Quelques membres ont indiqué ne pas se sentir à l'aise de faire l'animation et le groupe respecte cela. La personne qui anime la rencontre, choisie lors de la rencontre précédente, envoie habituellement un rappel au groupe par courriel en indiquant le sujet de la rencontre et le lieu. Les rencontres se déroulent chez les personnes participantes du groupe. Lors des rencontres, une personne prend des notes pour rédiger un compte rendu qui se veut une mémoire du groupe.

Le processus de recherche n'a pas modifié le fonctionnement du groupe. La prise en charge qui se vivait dans le groupe a été respectée et nous avons souhaité poursuivre

dans cette voie. En recherche-action, la participation des membres est essentielle. Elle cherche à les mettre à contribution à toutes les étapes du processus, comme le souligne McNiff (1988) : « All actors involved in the research process are equal participants, and must be involved in every stage of the research [...]. The kind of involvement required is collaborative involvement. » (p. 5). L'implication des personnes dans la recherche se veut en lien avec les principes de l'éducation des adultes (Dolbec et Clément, 2000; Knowles, 1990). En ce sens, la participation active s'est avérée essentielle à la résolution du problème que vivait le groupe. Il s'agit de faire confiance au groupe et de reconnaître en quelque sorte les ressources créatives des personnes impliquées dans la recherche de pistes de solution à leur propre problème. Dans cette recherche, chacun des membres a participé à la vie du groupe et s'est engagé à trouver des moyens concrets pour favoriser la dimension communautaire de la foi au sein de la communauté paroissiale.

Pour Freire (2001), le fait d'engager activement les gens dans le processus de recherche leur donne du pouvoir sur la situation à changer. Dans la méthode de recherche qu'il préconise, il indique que tous les acteurs sont :

des sujets, aussi bien les chercheurs que les hommes du peuple qui, apparemment, seraient les objets de la recherche. Plus les hommes adoptent une attitude active dans la recherche de leur thématique, plus ils approfondissent leur prise de conscience de la réalité et, en explicitant leur thématique significative, ils la dominent. (Freire, 2001, p. 93)

L'engagement de tous les membres du groupe leur a permis ainsi d'avoir plus d'emprise sur le changement qui était recherché.

Lors de la présentation du projet de recherche au groupe, plusieurs membres ont exprimé la peur que le fonctionnement du groupe soit altéré. Ils ne voulaient pas que la recherche alourdisse les rencontres, ni qu'une personne mène le groupe. Comme

chercheure, j'ai voulu respecter la prise en charge du groupe par ses membres. Il était, à mon avis, souhaitable que l'organisation que le groupe s'était donnée soit maintenue. N'était-ce pas là une condition qui favorisait leur propre intégration?

Tel que mentionné plus haut, il a été convenu avec le groupe du mode de fonctionnement, c'est-à-dire la poursuite de ce qui se faisait déjà : la prise en charge du groupe par lui-même, l'animation assurée par les membres et la rédaction d'un compte rendu des rencontres. Le journal de bord a été proposé comme outil pour recueillir les commentaires suite aux rencontres et pour faire un retour réflexif sur le vécu entre les rencontres. Tous avaient accepté de le faire mais rapidement, plusieurs ont abandonné la tenue du journal de bord. J'y reviendrai. Tous ont également accepté de participer à une entrevue individuelle qui a porté sur leur vision de l'intégration foi et vie et leurs façons d'intégrer. Finalement, les membres ont accepté que je présente en cours de route une synthèse du travail accompli par le groupe en regard de la problématique visée et ils ont accepté de valider les données que je présentais. Pour Stringer (2004), « It is essential for all participants and stakeholders to be informed of the continuing progress of the study in order to take their part in bringing the project to fruition. » (p. 126).

3.4.2 Position de la chercheure

Dans une recherche-action, le rôle du chercheur peut être perçu différemment selon les différents modèles de recherche et les valeurs préconisées par les auteurs. Différents termes sont utilisés pour caractériser ce rôle : il peut être vu comme un expert (Lewin, 1946), un facilitateur (McNiff et Whitehead, 1992; Stringer, 2007; Zuber-Skerritt, 1996), une personne-ressource (Stringer, 1996; 2007), un animateur, un collaborateur dans l'action (Mayer et Ouellet, 1991), un consultant, un praticien voire même un « friendly outsider » (Greenwood et Levin, 1998).

Pour ma part, comme je faisais partie du groupe, un contact privilégié avec les membres du groupe avait déjà été établi. J'étais membre de ce groupe depuis le début. Je me retrouvais donc à mener une recherche en terrain connu, dans mon milieu. Cette position est qualifiée de chercheur de l'intérieur (De Lavergne, 2007). Il s'agit d'un chercheur-participant qui fait de la recherche dans une situation dans laquelle il est pleinement engagé. C'est le cas des praticiens-chercheurs qui mènent une recherche sur leur terrain comme, par exemple, les enseignants et enseignantes qui mettent en interaction l'activité professionnelle et l'activité de recherche (De Lavergne, 2007; Perrault Soliveres, 2001).

Dans cette recherche, j'ai voulu vivre de l'intérieur le processus d'intégration en prenant une part active dans la démarche. Comme Lieberman (1986) le soulignait, je voulais « être avec » les personnes pour faire cette quête d'intégration foi et vie plutôt que d'être à l'extérieur et « réfléchir sur » le processus des personnes. Cela permettait de reconnaître l'expertise de chacun et chacune à nommer, définir, analyser les expériences vécues et d'être témoin de la capacité d'innovation pour améliorer la situation vécue au fil du temps. Je me suis donc impliquée, au même titre que les autres, à approfondir la dimension communautaire de la foi et à identifier des moyens de favoriser l'intégration de cette dimension au sein de la communauté paroissiale.

Toutefois, bien que tous les membres du groupe aient participé aux étapes de la recherche, la contribution de chacun et de chacune s'est faite dans des proportions différentes. La plupart du temps, c'est moi qui étais responsable de l'analyse des données. J'avais, entre autres, la responsabilité de l'analyse de la démarche qui permettait de suivre les différents cycles réalisés. Je prenais aussi la charge d'analyser le processus d'intégration foi et vie à partir des expériences vécues. Je présentais alors cette analyse aux membres et ils réagissaient au contenu présenté. J'y apportais des corrections selon leurs recommandations; l'important, c'était que le portrait dressé représente bien l'expérience du groupe dans des termes significatifs pour eux

(Stringer, 2007). J'incitais ainsi le groupe à réfléchir sur sa démarche et à valider les informations recueillies. Entre les rencontres, je notais mes réflexions dans un journal de bord. Je voyais également à ce que les rencontres soient filmées et enregistrées.

Parfois, je vivais une tension dans le groupe entre mon rôle de collaboratrice dans l'action et mon rôle comme chercheure-doctorante en éducation. Il était connu et reconnu par tous les membres que j'étais doctorante et que je consacrais beaucoup de temps à réfléchir sur la démarche et le processus d'intégration foi et vie. À l'occasion, je craignais d'intervenir de peur que mes interventions soient considérées comme directrices du processus et influencent injustement le parcours du groupe. Ce dernier avait clairement exprimé, on l'a vu, ses craintes de voir le fonctionnement du groupe se modifier et une entente avait été conclue pour conserver notre façon de faire. Intervenir à l'encontre de cette décision aurait été un manque de respect envers le groupe. Alors, à certains moments, j'ai choisi de garder le silence, de me faire discrète de peur de gêner le processus du groupe.

3.4.3 Présentation du projet de recherche

Avant d'entreprendre le processus de la recherche-action, une rencontre préalable s'est déroulée pour présenter aux membres du groupe le projet de recherche. Cette présentation a tenu lieu de rencontre le 24 octobre 2003. L'objectif principal était de présenter le projet de recherche. Le groupe a pu réagir au contenu présenté et poser des questions. Comme c'était un groupe déjà existant, le consentement du groupe était nécessaire pour entamer la recherche. Un temps avait alors été prévu pour permettre au groupe de prendre une décision par consensus au projet de recherche. Si un ou plusieurs membres du groupe s'était opposé au projet, la recherche-action n'aurait pas démarré.

À la suite de la présentation, un tour de table a été proposé par un membre du groupe pour recueillir les réactions. Certaines personnes étaient enthousiastes, d'autres portaient des craintes que la recherche vienne modifier le fonctionnement du groupe, d'autres encore avaient peur de ne pas être à la hauteur. Une personne a mentionné qu'elle ne saisissait pas très bien le projet ni la démarche. Comme chercheuse, j'ai accueilli les commentaires et ai répondu à quelques questions. Puis, un membre du groupe a utilisé l'analogie d'un voyage en autobus pour exprimer sa vision du projet de recherche. Il a indiqué que nous pouvions regarder ce projet comme un voyage de groupe :

on embarque puis on va s'assurer que tout le monde suit. On ne sait pas tout ce que l'on va voir à l'avance, il y aura des découvertes [...]. Puis, on ne sait pas toujours comment ça va se passer; il faudra s'ajuster pour s'adapter à chacun et chacune. Puis, comme lorsqu'on part en voyage, on prend des photos pour garder des traces et se rappeler ce qu'on a vécu. Ben là, c'est la caméra et puis le magnétophone qui seront là. [...] Dans les voyages, certains tiennent un journal de voyage et ben là, on aura le journal de route pour raconter ce que nous vivons. (P01, R00)

Cette analogie a rallié le groupe autour du projet. Il a été entendu que le groupe continuerait de s'autogérer; je ne devenais pas la responsable du groupe. La démarche entreprise par le groupe se poursuivrait; on y ajoutait la présence de la caméra vidéo, du magnétoscope et le journal de bord. Pour apaiser les craintes relatives au journal de bord, je leur ai dit que j'allais apporter des précisions pour les guider. Quant à la réflexion sur l'intégration foi et vie, elle était déjà présente dans le groupe; la raison d'être du groupe était de vivre la cohérence entre la dimension communautaire de leur foi et leur vie (particulièrement la structure de vie communautaire) et de trouver des moyens de favoriser la dimension communautaire dans la paroisse. Ce projet de recherche voulait s'insérer dans le projet du groupe et être témoin de la richesse du processus en cours.

Suite aux échanges, les membres du groupe ont décidé librement et volontairement de participer à la recherche. Le projet allait donc débiter à la rencontre suivante.

3.4.4 Structure des rencontres de groupe

Il était prévu au départ que le projet de recherche s'échelonnait sur une année complète, soit du 24 octobre 2003 à la fin juin 2004, mais en cours de route, nous avons modifié quelque peu le parcours. Avec l'accord du groupe, nous avons décidé de poursuivre la recherche. Les événements imprévus survenus à la fin de juin 2004 ont suscité de vives réactions à l'intérieur du groupe et découvrir comment le groupe allait traverser cette période nous apparaissait d'une grande richesse.

Au total, il y a eu dix-neuf rencontres (incluant la rencontre de présentation du projet) qui se sont déroulées entre le 24 octobre 2003 et le 1^{er} mars 2005. La fréquence était d'environ une rencontre par mois. La durée moyenne des rencontres était de deux heures trente. Parfois en soirée, mais souvent le dimanche matin après la messe dominicale, les rencontres avaient lieu chez l'un ou l'autre membre du groupe.

Le déroulement des rencontres se voulait simple et il portait la couleur de la personne qui animait. À la fin de chaque rencontre, une personne se portait volontaire pour planifier la prochaine animation. L'hôte ou la personne animatrice envoyait un petit message par courrier électronique pour rappeler à tout le monde la date, l'heure, le lieu et le thème de la rencontre. La structure des rencontres était flexible; elle comprenait certaines parties mais pas nécessairement toujours présentées dans le même ordre. Au début de chacune des rencontres, une grande place était accordée aux échanges informels et au vécu des membres du groupe. Puis, avant que le ou la responsable de l'animation aborde le thème choisi, une personne était désignée pour prendre des notes et préparer un court compte rendu. Le sujet abordé était toujours en lien avec la dimension communautaire de la foi. C'était parfois un texte, un retour sur

une expérience vécue, une expérience à vivre, ou encore une action à planifier qui nous rassemblaient. Une grande place était accordée aux échanges; tous et toutes avaient la possibilité de partager leur point de vue, la liberté de s'exprimer ou non étant en tout temps respectée. Un temps de prière était souvent prévu. Il y avait également, chaque fois, le partage d'un petit goûter ou d'un repas. Telle était la structure des rencontres de groupe.

3.5 Procédures mises en place

Depuis ses débuts, le groupe avait établi des façons de faire qui facilitaient un bon fonctionnement. La démarche de recherche-action à entreprendre voulait maintenir ces pratiques mais nécessitait également de mettre en place certaines procédures.

3.5.1 Méthodes de collecte d'information, d'analyse et plans d'action pour chaque temps de la démarche

En recherche-action, le déroulement de la démarche conduit les acteurs engagés dans un travail collectif. On lit dans Beauchesne, Garant, et Dumoulin (2005) :

Au sens traditionnel, la complémentarité entre les participants se traduit par des tâches bien découpées et entendues : aux praticiens de « produire » les données, aux chercheurs de les analyser et les interpréter. Dans une complémentarité nouvelle, c'est non plus le lieu d'appartenance du partenaire qui caractérise le type d'actions réalisées, mais plutôt les compétences de chacun à « entrer » dans la sphère d'action traditionnellement réservée à l'autre. (p. 389)

Dans le même sens, Stringer (2007) affirme qu'en recherche-action, la position du chercheur diffère et ajoute que son rôle doit également tenir compte du milieu dans lequel s'effectue la recherche : « No longer laden with the onerous task of discovering generalizable truths, the researcher takes on a role that carries with it a unique status that, in a very real sense, must be established in the context of the study. » (p. 47). Il affirme qu'il s'agit davantage d'un processus collectif :

Knowledge acquisition/production proceeds as a collective process, engaging people who have previously been the “subjects” of research in the process of defining and redefining the corpus of understanding on which their community or organizational life is based. As they collectively investigate their own situation, stakeholders build a consensual vision of their lifeworld. Community-based action research results not only in a collective vision but also in a sense of community. (p. 11)

Tout au cours de la démarche de recherche, les membres du groupe ont effectué un travail de collaboration pour mener à bien leur quête commune d’intégrer foi et vie. À chaque temps de la démarche, les membres ont eu recours à différentes méthodes. La recherche-action fait appel à un vaste répertoire de méthodes et de techniques qui varient selon la nature du problème et les objectifs poursuivis. Bien qu’il n’y ait pas de restriction, l’utilisation de méthodes qualitatives est plus fréquente :

It is more common to see qualitative methods, with an emphasis on discovery and interpretation, than to see hypothesis testing, correlation studies, or other kinds of statistical analysis. Preferred methods include in-depth interviews, participant observation, case study, self-study, and telling of stories. Documentation occurs through carefully detailed descriptions of people, events, and settings; field notes; interactive journals; memos; minutes of meetings; transcriptions; portfolios; photographs; films; and tape recordings. (Borgia et Schuler, 1996, p. 4)

Dans le même sens, Stringer (1996, 2007) ne restreint pas le choix des méthodes et des techniques à utiliser dans le cadre de la démarche. Il propose différentes méthodes à mettre à profit dans les temps d’observation et de réflexion. Il suggère également une démarche à suivre pour planifier les actions choisies. Le tableau 3.2 qui suit regroupe l’ensemble des méthodes et techniques utilisées par les membres du groupe dans les différents temps et ce, pour les onze cycles de la démarche.

Tableau 3.2
Méthodes de collecte d'information, méthodes d'analyse et plans d'action pour chacun des temps de la recherche

CYCLE	TEMPS D'OBSERVATION (Méthodes de collecte d'information)		TEMPS DE RÉFLEXION / D'ANALYSE (Méthodes d'analyse)		TEMPS D'ACTION PLANIFIÉE (Plans d'action)	
	Membres	Ma contribution ¹	Membres	Ma contribution	Membres	Ma contribution
1 (T01- T02)	<ul style="list-style-type: none"> Comptes rendus des rencontres Évaluation du Café de la Parole Journal de route P05 et P07 Notes de la retraite (3) Courriels 	<ul style="list-style-type: none"> Enregistrement audio et vidéo (R01 et R02) Entrevue individuelle P03, P04 et P12 Journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de la situation Réflexion : contenu retraite + Vs² + Évangile + Vc³ (R01 et R02) 	<ul style="list-style-type: none"> Codification du verbatim R01 et R02 et entrevues 	<ul style="list-style-type: none"> Planification (paroisse) et réalisation Accueil aux messes(T02) Planification (R02) réalisation et évaluation Café de la Parole 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation Prise de notes Café de la Parole
2 (T03)	<ul style="list-style-type: none"> Compte rendu oral Visite d'une famille dans le besoin (R03) 	<ul style="list-style-type: none"> Enregistrement audio et vidéo (R03) Journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de la situation Réflexion sur les besoins de la famille en lien avec Vs + Vc (R03) 		<ul style="list-style-type: none"> Réalisation Aide (paroisse) Planification et réalisation Accueil de la famille (T03) 	

¹ Ma contribution signifie la contribution additionnelle que j'apportais au groupe.

² Vs signifie la vision communautaire de la foi partagée par le groupe

³ Vc signifie le vécu du groupe et celui vécu en lien avec la paroisse

CYCLE	TEMPS D'OBSERVATION (Méthodes de collecte d'information)		TEMPS DE RÉFLEXION / D'ANALYSE (Méthodes d'analyse)		TEMPS D'ACTION PLANIFIÉE (Plans d'action)	
	Membres	Ma contribution ¹	Membres	Ma contribution	Membres	Ma contribution
3 (T03- T04)	<ul style="list-style-type: none"> Comptes rendus des rencontres Courriels 	<ul style="list-style-type: none"> Enregistrement audio et vidéo (R03) Entrevue individuelle P05 Journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de la démarche Analyse de la situation Vision commune de la communauté Liens entre Vs et Vc 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de la démarche Validation (R03) Analyse de la situation Organisation des infos recueillies Proposition soumise au groupe Codification verbatim (R03) et entrevue 	<ul style="list-style-type: none"> Planification, réalisation (R04) Évaluation (R05) Ressourcement en montage 	<ul style="list-style-type: none"> Réalisation Prise de notes (T04) Évaluation Prise de notes (T05)
4 (T05- T06)	<ul style="list-style-type: none"> Comptes rendus des rencontres Évaluation verbale (R04) Courriels Journal de route P04 et P05 	<ul style="list-style-type: none"> Enregistrement audio et vidéo (R05) Entrevue individuelle P10, P06 et P02 Journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de la situation Réflexion sur différentes façons de former communauté en lien avec Vs + Vc (groupe et paroisse) 	<ul style="list-style-type: none"> Codification du verbatim de la R05 et des entrevues individuelles 	<ul style="list-style-type: none"> Planification et réalisation et évaluation Célébration sur le mariage et ses moments de bonheur (R06) 	<ul style="list-style-type: none"> Réalisation Enregistrement audio et vidéo (R06) – Suivi - codification du verbatim

CYCLE	TEMPS D'OBSERVATION (Méthodes de collecte d'information)		TEMPS DE RÉFLEXION / D'ANALYSE (Méthodes d'analyse)		TEMPS D'ACTION PLANIFIÉE (Plans d'action)	
	Membres	Ma contribution ¹	Membres	Ma contribution	Membres	Ma contribution
5 (T07- T08)	<ul style="list-style-type: none"> • Compte rendu oral • Observations partagées : désir de communauté – frustrations vécues face à l'Église • Comptes rendus des rencontres • Courriels 	<ul style="list-style-type: none"> • Enregistrement audio et vidéo (R07) • Journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la situation • Réflexion sur les frustrations vécues en Église + Vs et identification de chemins de libération 	<ul style="list-style-type: none"> • Codification du verbatim de la R07 	<ul style="list-style-type: none"> • Planification et réalisation • Ressourcement : La Grande Séduction (R08) 	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation • Enregistrement audio et vidéo de la R08) + Suivi – codification du verbatim
6 (T09)	<ul style="list-style-type: none"> • Compte rendu de la rencontre • Compte rendu oral de la situation : observations et inquiétudes • Courriels 	<ul style="list-style-type: none"> • Enregistrement audio et vidéo (R09) • Journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la situation • Réflexion sur la situation vécue dans la paroisse en lien avec la Vs 	<ul style="list-style-type: none"> • Codification du verbatim de la R09 	<ul style="list-style-type: none"> • Planification, réalisation et suivi • Rencontres (2) avec des représentants diocésains et envoi par courriel d'un compte rendu 	
7 (T10)	<ul style="list-style-type: none"> • Compte rendu de la rencontre • Compte rendu 	<ul style="list-style-type: none"> • Enregistrement audio et vidéo (R10) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la situation • Regard sur la 	<ul style="list-style-type: none"> • Codification du verbatim de la R10 	<ul style="list-style-type: none"> • Planification : Plan de rencontre 	

CYCLE	TEMPS D'OBSERVATION (Méthodes de collecte d'information)		TEMPS DE RÉFLEXION / D'ANALYSE (Méthodes d'analyse)		TEMPS D'ACTION PLANIFIÉE (Plans d'action)	
	Membres	Ma contribution	Membres	Ma contribution	Membres	Ma contribution
	oral de la dernière action • Journal de P05 • Lettre de P04 • Courriels	• Journal de bord	situation Lien avec Vs et Vc (groupe et paroisse)		communautaire Réalisation : présentation à l'équipe Révision et évaluation de l'action (R11)	
8 (T11-T12)	• Compte rendu oral de la dernière action • Courriels • Journal de route P04	• Enregistrement audio et vidéo (R11) • Journal de bord	• Analyse de la situation Vc (paroisse) en lien avec un texte de Leclerc (2001) + Vs	• Codification du verbatim de la R11	• Réalisation Rencontre communautaire (R12) avec représentant diocésain Suivi et évaluation	• Réalisation Prise de notes lors de la rencontre communautaire (R12) + Suivi - codification de ces notes
9 (T13-T14)	• Compte rendu de la rencontre • Compte rendu oral : mise au point des dernières actions • Courriels	• Enregistrement audio et vidéo (R13) • Entrevue individuelle de P07 • Journal de bord	• Analyse de la situation Vc (paroisse) en lien avec un texte de réflexion de Tremblay (2004) + Vs	• Codification du verbatim de la R13	• Planification et réalisation Ressource-ment autour d'un texte de Delbrel (1966) (R14)	• Réalisation Enregistrement audio et vidéo (R14) + Suivi - codification du verbatim

CYCLE	TEMPS D'OBSERVATION (Méthodes de collecte d'information)		TEMPS DE RÉFLEXION / D'ANALYSE (Méthodes d'analyse)		TEMPS D'ACTION PLANIFIÉE (Plans d'action)	
	Membres	Ma contribution	Membres	Ma contribution	Membres	Ma contribution
10 (T14, T15, T16)	<ul style="list-style-type: none"> Compte rendu oral - situation vécue (R14) Comptes rendus des rencontres Courriels Journal de route P04 	<ul style="list-style-type: none"> Enregistrement audio et vidéo (R14, R15 et R16) Journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de la situation Schéma (R14) Vc (groupe et paroisse) en lien avec texte de Duquoc (2003) + Vs (R15) 	<ul style="list-style-type: none"> Codification du verbatim des R14 et R15 	<ul style="list-style-type: none"> Planification et réalisation de la fête des Rois (R16) 	<ul style="list-style-type: none"> Réalisation Enregistrement audio et vidéo (R16) + Suivi - codification du verbatim
11 (T17)	<ul style="list-style-type: none"> Compte rendu de la rencontre Courriels 	<ul style="list-style-type: none"> Enregistrement audio (R17) Entrevue individuelle P11 et P01 Journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de la situation Vc (groupe) en lien avec le concept de synodalité + Vs 	<ul style="list-style-type: none"> Codification du verbatim (R17) et entrevues Analyse de la démarche Présentation du schéma des cycles et validation (R18) 		

3.5.1.1 Temps d'observation et méthodes de collecte d'information

Au cours des différents cycles de la démarche, les membres de notre groupe ont utilisé différentes méthodes de collecte d'information pour recueillir des données pertinentes relatives à nos préoccupations (tableau 3.2). Les pages qui suivent apportent des précisions sur l'utilisation de ces méthodes.

Enregistrement audio et vidéo des rencontres de groupe.

Pour s'assurer d'avoir le contenu des échanges et garder des traces des gestes qui ont été posés dans le groupe, il était pertinent d'enregistrer les rencontres. Trente minutes avant le début de la rencontre, j'arrivais chez nos hôtes avec l'équipement pour que tout soit installé avant l'arrivée des autres membres. Un micro omnidirectionnel compact était déposé au centre de la table. La caméra vidéo (sur trépied) était située dans un coin de la pièce et prenait une vue d'ensemble du groupe. La première fois que nous avons utilisé la caméra, plusieurs membres ont fait des remarques plutôt humoristiques telles que : « J'suis pas bien peigné ce soir » ou encore « Est-ce que je suis assez chic pour passer à la télé...C'est du sérieux ça! ». Très rapidement, les gens ont oublié la présence de l'équipement. Les échanges que nous avions étaient aussi animés qu'avant le début de la recherche. Je commençais l'enregistrement quand les gens arrivaient et j'arrêtais le tout à la fin de la rencontre. Toutes les rencontres de groupe ont été filmées et enregistrées sur bande audio sauf deux. Comme une rencontre s'est déroulée dans la nature (R04), il a été impossible de filmer ou encore de faire un enregistrement audio. Puis, pour des raisons d'ordre éthique, nous n'avons pas enregistré une rencontre (R12) qui s'est tenue dans la paroisse avec des membres extérieurs au groupe. Pour les mêmes raisons, aucun enregistrement n'a été fait des activités réalisées au sein de la communauté paroissiale. Un bris d'équipement et une erreur technique ont empêché de filmer au complet la huitième rencontre (R08).

La rencontre de groupe constituait une principale source d'information. Ces rencontres de groupe offraient la possibilité à tous les membres de partager librement leur vision et leurs préoccupations face au vécu communautaire. En parlant des rencontres de groupe, Stringer (2007) souligne que « the most successful and productive action research occurs where individual participants have the opportunity to talk extensively about their experiences and perceptions. » (p. 87). Pour ce groupe de réflexion qui cherche à vivre de façon cohérente sa foi (dans sa dimension communautaire) dans sa sphère de vie communautaire, les rencontres de groupe étaient fort appréciées de tous et toutes. Le fonctionnement de ces rencontres, décrit plus haut, favorisait la communication dans le groupe. Pour les temps d'observation, les rencontres facilitaient l'échange d'informations pour tracer un portrait de la situation. Les membres prenaient le temps de rappeler les faits et, la plupart du temps, certaines personnes apportaient des précisions selon les informations qu'elles avaient. L'information recueillie était parfois notée sur de grandes feuilles afin d'obtenir une vue d'ensemble des idées émises. L'expression des réactions face aux situations vécues avait également sa place. C'était parfois des inquiétudes, des déceptions, des frustrations, mais aussi des surprises, des satisfactions et de la joie qui étaient exprimées. Ces rencontres constituaient une riche source d'information, tant au niveau du contenu discuté qu'au niveau du vivre en communauté.

Compte rendu des rencontres.

Dans sa recherche d'intégration foi et vie, le groupe avait besoin d'outils lui permettant de garder des traces des éléments clés des échanges, des décisions prises et des actions entreprises au fil des rencontres. Déjà le groupe produisait des comptes rendus des rencontres dans le but de conserver l'histoire du groupe. À chaque rencontre, une personne du groupe était désignée pour prendre des notes et en préparer un compte rendu. À tour de rôle, les membres étaient invités à assumer cette responsabilité. Ces notes servaient aussi à l'analyse de la situation et de la démarche. Souvent, elles permettaient de faire un retour sur l'action posée et de planifier la

prochaine action. Pour les membres du groupe, il était important que ce ne soit pas toujours les mêmes personnes qui prennent des notes; cela permettait de voir des perspectives différentes puisque chacun et chacune apportait sa couleur. Dans la plupart des cas, le compte rendu était envoyé par courriel à tous et toutes; parfois, il était remis à la rencontre suivante. Comme c'était une pratique déjà existante dans le groupe, le travail s'est poursuivi ainsi. Je dois noter la grande ouverture des personnes rédigeant les comptes rendus à ce que d'autres membres modifient ou ajoutent des commentaires comme le mentionne l'un de ces messages lors de l'envoi d'un compte rendu : « Voici le compte rendu. [...] Si vous avez des réserves, des corrections ou des ajouts, veuillez ne pas hésiter à me les faire parvenir. » (P06, Courriel, T11).

Compte rendu oral et évaluation verbale.

Au cours de la démarche, dans des temps d'observation, les membres du groupe ont fait appel au compte rendu oral pour tracer le portrait d'une situation. Par exemple, deux personnes ont fait une visite à une famille dans le besoin et elles ont partagé cette expérience aux autres (R03). Ces informations ont ensuite été analysées en lien avec la vision communautaire de la foi portée par le groupe en vue d'une action planifiée. Parfois, c'est l'évaluation verbale d'une action planifiée qui apportait des informations supplémentaires. Ces évaluations permettaient de compléter cette étape et servaient également à enrichir le portrait de la situation qui allait être revu à nouveau.

Journal de route⁴ des membres du groupe.

Toujours dans le but de recueillir des informations appropriées liées au « comment se fait l'intégration de la foi dans la vie », j'ai invité le groupe à tenir un journal dans lequel chaque personne pourrait noter ses réflexions et questionnements en cours de

⁴ Journal de route est l'appellation retenue par le groupe pour désigner le journal de bord.

route. Lors de la présentation du projet, plusieurs ont demandé des précisions sur la tenue de ce journal. Ainsi, tel que demandé, à la rencontre suivante j'ai proposé un guide pouvant servir de déclencheur à leur réflexion dans le journal de route. Les questions voulaient favoriser un retour réflexif sur le vécu de chacun et chacune afin d'y déceler des pistes intéressantes sur leur processus d'intégration foi et vie. Il avait été convenu que je recueillerais le journal de bord de chacun et chacune et que je partagerais sous forme de synthèse les éléments clés recueillis afin que nous puissions voir de quelle manière ces informations pouvaient nous guider pour favoriser l'intégration de la dimension communautaire dans la paroisse. Toutefois, cette formule du journal de route n'a pas convenu à l'ensemble du groupe. Au début, quelques personnes ont écrit de courtes réflexions mais ce ne fut pas soutenu. Certaines personnes m'ont envoyé leur réflexion par courriel, d'autres ont utilisé un cahier, quelques-unes encore ont pris des notes sur des feuilles. Ceux et celles qui ont écrit s'exprimaient à leur façon. Une personne du groupe a écrit des textes sur des thèmes abordés lors des rencontres. Cela a duré quelques mois. Je sentais tout de même que l'écriture de ce journal de route représentait une lourdeur pour plusieurs dans le groupe tel que je l'écrivais dans mon propre journal un mois après le début de la recherche : « Je sens que plusieurs veulent écrire pour moi plutôt que de faire une réflexion personnelle sur ce qu'ils vivent. [...] X ne veut pas écrire, elle a peur de ne pas être à la hauteur, cette peur la paralyse et remet en cause sa participation à la recherche. » (Journal, T02). Au départ, comme le groupe avait exprimé clairement sa crainte que la recherche soit un poids pour le groupe, j'ai choisi de respecter son fonctionnement et de ne pas imposer l'écriture du journal. Je n'ai malheureusement pas avisé le groupe de cette décision mais j'ai simplement laissé tomber le suivi. Toutefois, j'ai recueilli les écrits des personnes qui ont bien voulu me partager leur réflexion.

Mon journal de bord.

Tout au long de la recherche, j'ai écrit mon journal de bord. Il renferme principalement des observations, des questionnements et des réflexions personnelles sur la démarche qui ont surgi au fil des rencontres. Il y a des bribes de conversation, des notes variées portant tantôt sur le déroulement des rencontres, tantôt sur des « flash » entre les rencontres ou des préoccupations diverses. Il contient également le questionnement que j'ai porté concernant le rôle du chercheur dans une recherche-action. Les informations notées m'ont permis de tracer l'évolution de la démarche de recherche et de cibler les événements clés survenus dans le groupe. Elles ont contribué ainsi à valider le processus de la recherche. C'est ce que le journal de bord peut faire comme le soulignent Dolbec et Clément (2000) : « il permet de dégager le cheminement effectué entre le début et la fin de la recherche, il sert ainsi d'instrument de validation. » (p. 220).

Entrevue semi-dirigée.

De plus, pour permettre une exploration plus en profondeur du processus mis en branle par chacun des membres pour intégrer foi et vie et pour identifier les conditions qui les aidaient à intégrer, les personnes ont accepté que je les rencontre pour une entrevue semi-dirigée. Comme le souligne Poupart (1997), l'entretien est un « instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs » (p.174). Ces entrevues individuelles semi-dirigées, d'une durée approximative d'une heure, ont été effectuées dans le but de voir comment chacun et chacune décrivait et vivait l'intégration foi et vie. Un schéma d'entrevue a guidé les entrevues (appendice A). Six de ces entrevues ont eu lieu chez moi, deux se sont déroulées dans leur demeure et un couple a préféré faire l'entrevue ensemble dans le milieu de travail de la dame. Notons toutefois qu'une seule personne n'a pas participé à l'entrevue puisqu'elle était à l'extérieur du pays au moment où les entrevues se sont déroulées. Lors des entrevues, une seule personne a exprimé son malaise engendré par la présence du magnétophone. Je lui ai offert de prendre des notes au lieu d'utiliser le magnétophone

mais elle a préféré poursuivre avec l'enregistrement. Je lui ai indiqué qu'à n'importe quel moment, elle pouvait me demander d'arrêter le magnétophone mais cela n'a pas été nécessaire.

Courriels échangés entre les membres.

Entre les rencontres, la plupart des membres (sauf deux – dont leur conjoint leur transmettait l'information) communiquaient entre eux par courriel. Ces communications concernaient entre autres les convocations et rappels des rencontres, la confirmation ou l'absence d'un membre à une rencontre, des invitations à un événement dans la communauté, l'envoi des comptes rendus, la logistique d'une action à planifier, des échanges de vœux, des nouvelles survenues dans la vie quotidienne de l'un ou l'autre membre ou de ses proches, un compte rendu d'une action réalisée, des questionnements, préoccupations ou commentaires à la suite d'un événement touchant la sphère de vie communautaire et l'échange de textes à lire ou à méditer. De plus, certaines personnes m'ont envoyé leur journal de route par courriel. Tous ces échanges de messages électroniques renferment des données pertinentes tant sur ce qui intéresse et préoccupe les membres au sujet de la foi que sur l'expression d'une foi vécue communautairement.

Documents : notes et lettres.

Les messages électroniques contenaient parfois des notes prises lors d'une rencontre communautaire comme par exemple, les notes prises lors d'une retraite paroissiale. Ces notes, partagées au groupe lors d'une rencontre (R01), ont servi à rappeler le contenu mais aussi l'esprit dans lequel cette retraite avait été organisée. Des notes de ce genre distribuées lors des rencontres ou envoyées par courriel contribuaient à définir la situation vécue. D'autres documents ont servi de source d'information, il s'agit de lettres envoyées (par courriel) par un membre du groupe aux autres pour les informer de décisions prises dans la communauté.

3.5.1.2 Temps de réflexion et méthodes d'analyse

Le premier temps de la démarche de recherche, le temps d'observation (Observer – Look), a permis d'acquérir plusieurs informations qui doivent être analysées. Au deuxième temps, soit le temps de réflexion (Réfléchir – Think), les membres ont utilisé différentes méthodes d'analyse pour traiter les informations recueillies. Des précisions sur ces méthodes sont présentées dans les pages qui suivent.

Analyse des situations.

Le deuxième temps de la démarche veut permettre au groupe de clarifier la situation vécue, de mieux la comprendre en lui donnant un sens relié à la direction souhaitée. Intégrer foi et vie impliquait de regarder la situation en lien avec la vision de la dimension communautaire de la foi portée par le groupe, vision qui se clarifiait au fil des rencontres. Tous les membres participaient ainsi à l'analyse des situations.

La manière d'analyser les situations n'était pas toujours la même. Il y avait souvent ce va-et-vient entre l'observation de la situation, ce qui s'était passé et l'analyse de toutes les informations recueillies. Toutefois, à chacun des cycles, un regard critique sur la situation était mis en relation avec la vision communautaire de la foi portée par le groupe. À plusieurs reprises, ce dernier s'est servi de textes de référence pour comparer la situation vécue à des écrits qui valorisent un esprit de collégialité souhaité par Vatican II. Ces textes permettaient à plusieurs de mettre des mots sur les changements souhaités. L'écart entre la situation vécue et celle souhaitée était noté. Ensemble, nous tentions d'identifier les causes de la situation vécue, nous nous questionnions et nous nommions parfois des conséquences du maintien du statu quo dans une situation.

À titre de collaboratrice, j'apportais également ma contribution à l'analyse des situations. À titre d'exemple, à l'aide du verbatim des rencontres et tous les

documents recueillis, j'ai utilisé la carte cognitive pour refléter au groupe l'état de la situation. Cette représentation graphique a favorisé l'échange et la clarification tant du portrait de la situation vécue que de la vision de la dimension communautaire de la foi. Stringer (2007) parle de la carte cognitive en ces termes : « In concept mapping, those elements [key elements or characteristics of the situation] are plotted diagrammatically, so that participants can visualize the ways in which different components of the situation relate to the problems they are investigating. » (p.112).

Avec une meilleure compréhension de la situation, les membres du groupe exploraient ensemble des pistes d'action en lien avec la direction souhaitée. L'identification de conditions à mettre en place pour favoriser l'intégration foi et vie dans le groupe et dans la paroisse retenait l'attention des membres dans la planification d'une action. L'analyse des situations permettait de bien cibler les actions à entreprendre afin d'effectuer des interventions cohérentes avec la vision de la dimension communautaire de la foi portée par le groupe.

L'analyse de la démarche.

Le groupe me confiait la responsabilité de faire l'analyse de la démarche que je présentais au groupe pour une validation. Au fil des rencontres, je portais un regard sur notre démarche, je notais les étapes parcourues et j'en rendais compte au groupe. À l'image de la figure du modèle de Stringer (1996), j'ai représenté schématiquement les cycles de la démarche, ce qui a permis au groupe d'avoir une vue d'ensemble du chemin parcouru.

L'analyse des expériences.

Au fil des rencontres, le groupe approfondissait ainsi la dimension communautaire de la foi et s'efforçait de la vivre au sein du groupe et de la paroisse. Le processus d'intégration foi et vie s'effectuait sans que nous puissions nécessairement nommer clairement la manière dont cela se produisait. Nous étions conscients que nous

prenions le temps de regarder une situation et que nous l'analysions en lien avec notre vision communautaire de la foi avant d'agir sur celle-ci, mais c'est davantage l'intuition et les connaissances antérieures de quelques personnes qui nous guidaient dans ce processus d'intégration. Pour nous, mieux comprendre la manière dont nous intégrons foi et vie nécessitait d'être plus conscients de ce qui se passe, de vivre davantage la cohérence, ce que nous recherchions tous et toutes, mais également de faciliter le processus chez d'autres.

Pour ce faire, il fallait porter un regard sur notre processus d'intégration et c'est moi qui en ai eu la responsabilité. C'était une autre façon de collaborer à notre quête d'intégration foi et vie. J'étais donc responsable d'analyser le processus d'intégration foi et vie qui se vivait dans le groupe et chez les membres du groupe. Bien sûr, il avait été convenu avec le groupe que je lui présenterais le fruit de ce travail afin qu'il puisse le valider et utiliser cette information dans sa vie et celle de la paroisse. De plus, l'analyse du processus d'intégration foi et vie constituait, par le fait même, un cas particulièrement riche duquel je pouvais générer des connaissances sur le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte dans un contexte informel.

Pour effectuer ces analyses, les informations recueillies au temps d'observation s'avéraient d'une importance capitale. Comme les données récoltées représentent une quantité considérable d'informations, elles devaient être organisées afin d'en faciliter l'analyse. Tout le déroulement des rencontres ainsi que les documents qui y ont été distribués ont été regroupés de façon chronologique dans un cartable. Mon journal de chercheure, rédigé dans des cahiers rigides, constitue un autre outil qui contient des données importantes pour l'analyse. Tous les autres documents tels que les textes remis lors des rencontres ont pu être copiés et sauvegardés sous forme électronique.

En effet, plusieurs informations recueillies au cours de ce projet de recherche ont été consignées à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives Atlas.ti. Les

enregistrements vidéo ainsi que les documents de références utilisés lors des rencontres ont été numérisés. Les comptes rendus, les échanges par courrier électronique, les verbatim des rencontres de groupe et des entrevues individuelles ont été convertis d'un traitement de texte à Atlas.ti. Les autres documents ont été regroupés dans un tableau selon la nature et les éléments clés de leur contenu (appendice B). Le regroupement de ces informations a favorisé l'organisation des données et leur analyse. En vue d'une analyse rigoureuse qui tienne compte à la fois du discours des membres du groupe et de la théorie existante, j'ai utilisé le processus d'analyse de données proposé par Auerbach et Silverstein (2003). Ce processus d'analyse que je décrirai en détail plus loin propose une procédure systématique en six étapes pour faire émerger le processus d'intégration à partir du discours des personnes participantes. Ce processus permettait de tenir compte des différentes données recueillies. Ensuite, il a été possible de le mettre en relation avec les concepts définis dans le cadre conceptuel. En cours d'analyse, j'ai consulté des membres du groupe afin de recueillir leur feedback sur le travail effectué et m'assurer qu'ils se reconnaissaient bien dans la description. Comme mentionné plus haut, les membres étaient engagés directement dans le processus d'intégration foi et vie, mais la réflexion à partir de l'analyse que j'avais réalisée permettait de s'en distancer pour pouvoir mieux le comprendre et l'expliquer. Les informations devenues disponibles pouvaient être réinvesties dans des actions futures au sein de la paroisse.

Le processus d'analyse de données d'Auerbach et Silverstein (2003), appelé « theoretical coding », cherche à développer des hypothèses fondées sur ce que disent les personnes participant à la recherche. Il part de la forme la plus simple des données vers une forme plus générale dégagant ainsi les principaux éléments reliés aux préoccupations du sujet de recherche qui sont dans ce cas-ci : le processus d'intégration foi et vie chez l'adulte et les conditions qui le facilitent. Ce processus d'analyse comprend six étapes regroupées en trois phases :

- Phase I: Rendre le texte maniable
- 1) Énoncer clairement les préoccupations de recherche et le cadre théorique
 - 2) Sélectionner les extraits significatifs des données brutes
- Phase II : Entendre ce qui a été dit
- 3) Identifier les idées qui se répètent en regroupant les passages des extraits significatifs retenus
 - 4) Organiser ce regroupement par thèmes
- Phase III : Développer une théorie
- 5) Développer des construits théoriques en regroupant les thèmes par des concepts abstraits en cohérence avec le cadre théorique
 - 6) Créer un écrit théorique en racontant l'histoire des personnes participantes en terme de construits théoriques
(Auerbach et Silverstein, 2003, p. 43, traduction libre)

Phase I : Rendre le texte maniable

Cette phase comporte deux étapes dont la première consiste à énoncer clairement les préoccupations de recherche et le cadre théorique. Auerbach et Silverstein (2003) proposent qu'avant même de plonger dans l'ensemble des informations recueillies, on revoie les questions de recherche et le cadre conceptuel pour ne pas perdre de vue ce qui est recherché. Il s'agit en quelque sorte d'établir l'angle d'analyse qui sera retenu. Pour nous conduire dans cette analyse, un guide de référence a été créé (appendice C). Ce document rappelle les questions de recherche en apportant quelques précisions à chacune d'elles. Il contient également une liste de questions qui ont servi à interroger les données afin de sélectionner les informations les plus pertinentes parmi les données recueillies pour répondre aux questions de recherche. Devant la multitude des données, ce document indispensable a servi de repère à toutes les étapes de l'analyse.

La deuxième étape de la phase I s'amorce à partir des données brutes desquelles j'ai effectué une première classification. Celle-ci débute par l'identification de tous les

extraits de texte se rapportant à chacun des individus (par exemple, P01 désigne la personne 1 du groupe) et par le tri de ces extraits par ordre chronologique. Les documents ont tous été datés (par exemple, T01 signifie le temps 1). La chronologie des événements constitue un élément important quand on décrit un processus (Miles et Huberman, 2003). Or, pour suivre l'évolution du processus d'intégration foi et vie, l'aspect séquentiel constitue un atout précieux pour permettre de repérer l'enchaînement des étapes d'une manière cohérente.

Puis, lors d'une première lecture des données, j'ai sélectionné les extraits de texte significatifs en fonction de leur lien avec le sujet à l'étude. Ce codage a été effectué à partir des concepts clés développés dans le cadre conceptuel. J'ai commencé par coder les concepts de vision et de vécu. La vision des quatre composantes de la dimension communautaire de la foi a été codée appartenance (VsA), Parole liée au credo auquel la personne se réfère pour ses opinions et sa conduite (VsP), solidarité (VsS) et célébration (VsC). Le vécu a également reçu un code similaire en lien avec chacune des dimensions : VcA, VcP, VcS et VcC. Un code a ensuite été donné aux conditions mises en place par les membres ou le groupe lui-même pour développer la vision ou vivre l'une ou l'autre des composantes de la dimension communautaire de la foi (CondVsA, CondVcA, etc.). Ensuite, les cinq sphères de la structure de vie ont été codifiées : familiale (SVieFam), professionnelle (SVieProf), sociale (SVieSoc), personnelle (SViePers) et communautaire (SVieCom). Ceci a permis de faire un premier tri de l'ensemble des données.

Phase II : Entendre ce qui a été dit

Cette deuxième phase consiste à regrouper des extraits significatifs, les idées qui se répètent. Cette phase comporte également deux étapes. Auerbach et Silverstein (2003) soulignent que la première étape vise à repérer les idées qui se répètent en regroupant les passages des extraits significatifs retenus. Pour répondre aux questions élaborées dans le guide de référence (appendice C) et à partir des extraits significatifs codés

dans Atlas.ti, j'ai conçu une série de cinq tableaux pour chaque personne et une pour le groupe. Comme le processus d'intégration est d'abord un processus individuel, ces tableaux permettaient de tracer un portrait de chaque personne du groupe. Le premier tableau concerne la vision de la personne (ou du groupe) pour chacune des composantes de la dimension communautaire de la foi et ce, du T01 au T18. Un exemple de ce tableau se retrouve à l'appendice D (tableau D.1) et présente les différentes composantes de la vision de P05 développées du T01 au T03. Les idées répétées étaient ensuite regroupées par thème dans chacun des tableaux.

Le deuxième tableau porte sur le vécu de la personne (ou du groupe) en lien avec chacune des dimensions communautaires de la foi du T01 au T18. Un exemple de ce tableau se trouve à l'appendice D (tableau D.2) et illustre ce que P05 vit en lien avec la dimension communautaire de sa foi. Le troisième tableau relève les structures de vie où se vit la cohérence avec la vision. Le tableau D.3 présente les liens que P01 fait entre les différentes composantes de la dimension communautaire de la foi et les différentes sphères de sa vie. Quant au quatrième tableau, il présente pour chaque personne, les projets (actions) mis de l'avant, dans le groupe ou à l'extérieur, pour vivre en cohérence avec sa vision. Le tableau D.4 donne en exemple des projets ou actions entrepris par P01 pour vivre en communauté la cohérence avec sa vision de la dimension communautaire de la foi. Enfin, le dernier tableau présente une synthèse des tableaux 1 et 2 en y incluant les conditions mises en place par chaque personne pour concevoir sa vision et pour vivre la dimension communautaire de sa foi. Le tableau D.5 présente un exemple de ce type de tableau; il s'agit des conditions mises en place par P05 pour faciliter la cohérence entre le vécu et la vision.

L'ensemble de ces tableaux regroupe par thèmes les idées principales qui constituaient la vision de chaque composante de la vie communautaire de la foi pour chaque personne et brosse aussi un portrait de son vécu du T01 au T18. Une attention particulière a été portée à ce qui avait été dit par les individus (Vs) et à ce qui avait

été vécu (Vc). Ces portraits étaient riches mais ne représentaient pas les liens établis entre les différents éléments (vision, structure de vie, etc.) pour former un tout cohérent.

J'ai donc cherché une façon de représenter visuellement les liens que la personne créait afin de mieux suivre le processus d'intégration et d'en rendre compte. En portant un regard sur le schéma représentant la démarche de recherche du groupe (appendice E) – que celui-ci avait validé – j'ai réalisé qu'il y avait deux séries de cycles initiées par des expériences tout à fait différentes et qui avaient eu des répercussions sur plusieurs rencontres. Ces expériences séparent le cheminement du groupe en deux temps : premièrement, du T01 au T08, une retraite paroissiale à laquelle quelques personnes du groupe avaient participé a suscité un intérêt dans le groupe et donné lieu à des actions. Deuxièmement, du T09 au T18, le groupe a été ébranlé par le départ du curé et l'impact de la réorganisation de la structure communautaire, ce qui a provoqué plusieurs incidents. Chacun de ces deux événements a mobilisé, d'une façon différente, l'énergie du groupe et lui a fourni une occasion de réfléchir et d'apprendre à vivre la dimension communautaire de la foi, donc, d'intégrer foi et vie. Je me suis dit qu'en partant de chacune de ces expériences qui avaient clairement eu un impact sur le groupe, je pourrais mieux suivre comment la personne intégrait sa vision et son vécu. De plus, je me disais qu'en partant de deux expériences, je pourrais comparer les deux processus d'une même personne.

La deuxième étape de cette phase consiste à organiser par thèmes le regroupement des passages significatifs retenus. Dans ce cas-ci, un retour aux données brutes a été nécessaire afin de relire le verbatim des rencontres pour voir comment chaque personne abordait la situation vécue et pour noter tous les liens qu'elle faisait pour donner sens à ce qu'elle vivait. Une lecture attentive des interventions de trois personnes entre le T01 et T08 puis entre le T09 et T18 a permis de dégager des liens qui revenaient régulièrement. Dans un premier temps, j'observai qu'une série de liens

s'effectuaient avec l'expérience puis que d'autres liens se faisaient autour de la vision (Vs) et l'Évangile. D'autres liens encore s'articulaient autour de projets en lien avec la paroisse. Et enfin, il y avait des liens portant sur le fonctionnement du groupe ou encore marquant des incohérences qui constituaient une classe à part. J'ai dressé une liste de ces quatre regroupements et réalisé que je ne pouvais pas les placer de façon linéaire parce qu'ils ne se produisaient pas de cette façon. Le point de départ était certes l'expérience mais ensuite, les idées émises passaient parfois d'un regroupement à l'autre. Il devenait de plus en plus évident que le processus en cours était dynamique et ressemblait davantage à un système. Des données émergeaient peu à peu le processus d'intégration foi et vie.

En cherchant à organiser ces regroupements autour d'un thème, je me suis rendu compte des rapprochements possibles avec le cadre théorique élaboré au chapitre 2. J'ai retrouvé la présence des quatre sous-systèmes : le sous-système de création de sens, le sous-système de direction, le sous-système de recontextualisation et enfin celui de régulation.

À partir des données recueillies de trois personnes, j'ai pu comparer comment chacune faisait des liens. J'ai procédé à une analyse horizontale, c'est-à-dire en comparant les liens établis du T01 au T08 entre les personnes et la même chose pour ceux du T09 au T18. J'ai pu également faire une analyse verticale, c'est-à-dire en comparant les liens créés par une même personne du T01 au T08 avec ceux du T09 au T18.

Ensuite, à l'aide des tableaux dont j'ai parlé plus haut, j'ai repris l'organisation des thèmes autour des quatre composantes de la dimension communautaire de la foi. Pour chaque composante, les idées répétées pouvaient être regroupées autour de quatre thèmes :

Vision appartenance (VsA)

- 1) Rassemblement et accueil au nom de l'Évangile
- 2) Création de liens fraternels et de solidarité
- 3) Mode de fonctionnement communautaire et
- 4) Prise de parole et partage du vécu

Vision Parole (VsP)

- 1) Approfondissement de son credo
- 2) Ancrage dans l'Évangile – Évangile à vivre et à partager
- 3) Connaissance de Dieu, Jésus et l'Esprit Saint
- 4) Église, Peuple de Dieu et sa mission

Vision Solidarité (Vs)

- 1) Engagement au nom de l'Évangile – Geste gratuit
- 2) Responsabilité sociale – Ouverture sur la vie du monde
- 3) Défense des personnes les plus vulnérables
- 4) Appel, interpellation – Envoi des uns et des autres

Vision Célébration (VsC)

- 1) Célébrations, fêtes diverses basées sur le vécu
- 2) Prière – formes variées pour être en présence de Dieu
- 3) Sacrements et rituels significatifs
- 4) Endroits variés pour fêter et célébrer

En ce qui a trait maintenant aux conditions favorisant le processus d'intégration foi et vie, je les ai regroupées comme suit en tenant compte des données fournies par l'analyse des situations effectuée par le groupe: a) les conditions, c'est-à-dire tout ce qui était indispensable au processus : certaines avaient été exprimées clairement par

les membres et notées aux comptes rendus des rencontres; b) les moyens ou stratégies mises en place par les individus ou le groupe pour faciliter la création des liens en appui au système d'intégration; c) les outils utilisés par le groupe ou les individus.

Phase III : Développer une théorie

La dernière phase de l'analyse comporte également deux étapes. La première consiste à développer des construits théoriques en regroupant les thèmes à l'aide de concepts abstraits en cohérence avec le cadre théorique. À la fin de l'étape précédente, j'avais réalisé la relation avec le cadre théorique. À présent, je construisais le système d'intégration foi et vie pour les membres du groupe du T01 au T08 et du T09 au T18. En lien avec le cadre théorique, j'ai également réuni toutes les chaînes de liens élaborées par les membres selon les quatre regroupements, cités plus haut, et correspondant aux sous-systèmes du processus d'intégration des apprentissages. J'ai également regroupé, pour chaque personne, toutes les composantes de la vision communautaire de la foi ainsi que toutes les manifestations (Vc) distinguées en discours (D), attitudes (A) et comportements (C).

De plus, à cette étape, j'ai repris les observations notées dans l'analyse horizontale et verticale. En regardant les chaînes de liens dans les différents sous-systèmes, j'ai observé que les liens s'articulaient autour de deux éléments principaux : la structure de vie et la vision communautaire de la foi. Certaines personnes tissaient des liens plus régulièrement avec l'un ou l'autre de ces éléments alors que d'autres ne semblaient pas avoir de préférence. Ces observations faisaient voir que les personnes intégraient à partir d'une base qui provenait d'une ou plusieurs sphères de leur vie ou encore d'une ou plusieurs composantes de la dimension communautaire de la foi. Un tableau synthèse de toutes ces observations a permis de rassembler tous les éléments en vue de la prochaine étape.

Finalement, la dernière étape de la phase 3 consiste à créer un écrit théorique en racontant l'histoire des personnes participantes en termes de construits théoriques. À cette étape, il s'agit de revenir à la démarche entreprise par le groupe et de l'expliquer à partir du processus d'intégration foi et vie. Je suis partie des questions de départ portées par le groupe et j'ai tenté d'organiser ce qui s'était déroulé autour des concepts théoriques. J'ai sélectionné parmi les données recueillies des extraits qui semblaient le mieux illustrer ces construits. J'ai voulu expliquer les actions posées par le groupe à partir des éléments théoriques développés. Je l'ai fait en pensant aux membres du groupe afin qu'en lisant le texte, ils puissent reconnaître leur histoire non pas de façon chronologique mais à partir de la théorie du processus d'intégration des apprentissages.

3.5.1.3 Temps d'action planifiée et plans d'action

La fin d'un cycle de recherche-action communautaire se complète par une action planifiée. Stringer (2007) souligne que le temps de l'action planifiée (Agir - Act) comporte quatre étapes : 1) la planification 2) la réalisation 3) la révision ou le suivi et 4) l'évaluation. Le tableau 3.2 indique quelles étapes ont été réalisées dans chacun des cycles.

Dans le groupe, la planification d'une action se faisait tantôt en groupe (Cycles 1, 4, 6, 7) tantôt par certains membres (Cycles 3, 5, 9, 10) et, à l'occasion, avec des personnes de la communauté paroissiale (Cycles 1, 2, 8). Bien que les actions ne se soient pas toutes planifiées en groupe, la décision de les réaliser se prenait par voie de consensus. Ce choix se faisait en lien avec les analyses réalisées précédemment et l'action cherchait à favoriser la dimension communautaire dans le groupe ou dans la paroisse. Lorsqu'un plan d'action était élaboré en groupe, la personne responsable de prendre les notes rappelait les décisions prises dans le compte rendu. Ces notes comprenaient des informations telles que le déroulement de l'activité, les tâches et le

nom des personnes responsables de les réaliser, la liste du matériel requis, la date, l'heure et le lieu. Dans certains cas, le covoiturage était planifié ainsi que le partage des plats lors d'un repas communautaire. Quand un membre ou des membres du groupe prenaient la responsabilité de planifier une action, c'était pour faire vivre une expérience de ressourcement ou célébrer une occasion particulière dans le groupe. L'orientation de l'activité avait été discutée en groupe, mais la préparation de l'activité était prise en charge par la personne responsable de l'animation. À trois reprises, la planification d'une action s'est faite avec la paroisse et des membres du groupe y ont contribué.

La réalisation d'une activité était une occasion privilégiée pour le groupe de concrétiser, d'une certaine façon, son désir de vivre la dimension communautaire de la foi. C'était en quelque sorte rendre concrète, cette vision de la communauté portée par le groupe. Et, comme le souligne Stringer (2007): « Modeling is one of the most powerful means of instituting the social process that are inherent in community-based research. The doing is worth much more than the saying. » (p. 137). Les membres du groupe portaient le souci que les actions posées soient en cohérence avec leur vision. Les uns et les autres s'entraidaient à ne pas perdre cela de vue, comme en témoigne cet extrait d'un échange où le groupe s'appropriait à proposer un plan de rencontre à l'équipe pastorale :

Je dis ça puis il me semble ça va être important nous autres... qu'on arrive ou pas... C'est de la façon dont on va le faire... pas déclarer une guerre... ni se penser... que quelqu'un qui est en guerre avec nous autres parce que moi, je trouve qu'il y a ben des façons de... Moi, je trouve pas qu'on... Souvent, on n'a pas tenu compte de notre vie communautaire, on n'a pas tenu compte de notre capacité de décision mais on... Ce n'est pas des gens qui nous en voulaient... c'est des gens qui oubliaient qu'on était une communauté parce qu'ils pensaient qu'ils étaient la communauté ou qui nous disaient comment vivre, puis moi, je trouve que c'est important de vivre cette spiritualité-là à l'intérieur de ce qu'on vit là puis ce qu'on va vivre avec la paroisse là-dedans... Que peu importe ce qui arrive, qu'on le fasse en évangile. (P05, R10)

Dans notre groupe, l'étape de la révision d'une activité se déroulait après l'évaluation. Par exemple, une des premières activités planifiées à être réalisées fut le Café de la Parole. Après cette activité, celle-ci fut d'abord évaluée puis, révisée afin d'apporter quelques modifications avant d'organiser le prochain Café de la Parole. L'évaluation se faisait autour des commentaires de chacun suite à la réalisation de l'activité. Les objectifs fixés étaient rappelés et un regard sur les résultats obtenus permettait d'en mesurer l'impact. Dans la majorité des cas, l'évaluation fournissait des informations pertinentes au départ d'un nouveau cycle. Il n'y a pas eu d'évaluation faite de façon systématique après chacune des actions posées. Toutefois, à la rencontre (R18), un retour sur l'ensemble des activités réalisées a permis d'en identifier les forces et limites.

Stringer (1996, 2007) suggère qu'au terme de l'évaluation soit célébré l'accomplissement des réalisations. Dans le groupe, ces célébrations se vivaient, la plupart du temps, autour d'un repas. Dans un esprit de festivité, les membres soulignaient les « bons coups ». À d'autres occasions, dans un moment de recueillement, sous forme d'action de grâce, des remerciements étaient adressés pour les gestes posés qui nous avaient permis de vivre notre foi de façon communautaire. Puis, en fin d'année, en juin, autour d'un repas partage, le groupe a célébré le cheminement parcouru.

3.5.2 Contrôles de rigueur

Toute recherche se doit de mettre en place des mécanismes garantissant la rigueur méthodologique tout au long de la démarche. Selon Stringer (2007), la rigueur en recherche-action

is based on checks to ensure that the outcomes of research are trustworthy – that they do not merely reflect the particular perspectives, biases, or worldview

of the researcher and that they are not based solely on superficial or simplistic analyses of the issues investigated (p.57)

Pour s'assurer de la validité des résultats d'une recherche-action, Stringer (2007) retient les quatre critères de rigueur proposés par Guba et Lincoln (1989). Ces critères sont la crédibilité, la fiabilité, la transférabilité et la confirmation. Dans la présente recherche-action, le souci de la rigueur s'est traduit par les différentes procédures mises en place.

Comme pour toute recherche, le critère de crédibilité est fondamental en recherche-action (Stringer, 2007). Il importe que les personnes participantes s'engagent et fassent confiance au processus de recherche. Dans le cas de celle-ci, le fait d'avoir choisi un modèle de recherche qui rejoint la méthode de révision de vie Voir, Juger et Agir, connue de plusieurs membres du groupe, constituait, pour eux, un point de référence. Selon Stringer, le critère de crédibilité peut se vérifier par le souci porté aux points suivants.

Engagement prolongé. La réalisation de la démarche de recherche s'est déroulée sur plusieurs mois (T01 au T18) accordant le temps nécessaire aux membres du groupe pour travailler le problème qui les concernait et ce, tant pour approfondir la dimension communautaire de la foi que pour mettre en place des moyens pour faciliter l'intégration foi et vie dans la paroisse. Le fait que cette participation s'étalait sur plusieurs rencontres, offrait également la possibilité à toutes les personnes de s'exprimer sur le sujet.

Techniques de triangulation. Au cours des cycles de la démarche, le groupe utilisait différentes sources d'information pour documenter la situation vécue en lien avec l'intégration foi et vie : les observations des membres partagées lors des rencontres, les comptes rendus des rencontres, le journal de route, les courriels, les évaluations et

les comptes rendus verbaux d'actions réalisées. Toutes ces sources d'information, ainsi que les enregistrements audio et vidéo et les entrevues individuelles, m'ont servi dans l'analyse des situations. Une première analyse des verbatim des T01 et T02 a été présentée au groupe; ces informations étaient disponibles au groupe.

Validation des données et des résultats. La vérification des données retenues, des analyses et des écrits est une technique cruciale pour établir la crédibilité de la recherche. Comme le groupe se prenait en charge, toutes les données et les analyses des situations passaient par les membres. Ma contribution aux analyses de situations était soumise au groupe. Les comptes rendus des rencontres que j'ai faits étaient validés par les membres et les notes étaient présentées au groupe. Quant aux analyses de la démarche et des expériences dont j'étais responsable, elles ont également été retournées au groupe. Par exemple, après avoir présenté les résultats d'une analyse de situation et une analyse de la démarche, les membres ont commenté le travail (R03). Cet extrait rapporte la réaction d'un membre :

Aie, on aurait de quoi donner une fameuse de belle conférence ou partage ou thème de partage à la communauté avec ça. [...] Moi, en tout cas... je trouve qu'on nous voit là-dedans, je nous vois [...]. C'est un peu comme un portrait... je regarde ça puis je me dis, c'est un vrai bon portrait. C'est un portrait... on se voit visuellement mais quelqu'un qui prend un portrait de nous il dit... ben regarde dont ça, c'est nous autres ça. C'est tout nous autres. (P05, T03)

Pour ce qui est de l'analyse des expériences, elle porte sur les 16 premiers mois (début en octobre 2003) de la recherche entreprise par le groupe. Au cours de l'analyse, des personnes ont été rencontrées individuellement pour commenter le processus d'intégration foi et vie qui émergeait des données recueillies. Leurs commentaires et leurs questionnements ont permis de rendre plus précise la façon de présenter les résultats. Puis, en cours d'analyse des expériences, deux présentations au groupe ont permis aux membres de valider les résultats.

Guba et Lincoln (1989) mentionnent un deuxième critère de rigueur, soit la fiabilité du processus de recherche. Tout au long de la démarche, le processus de recherche a été documenté. Mon journal de bord a servi à consigner des traces de l'expérience de recherche et a servi à la validation du processus. Une description détaillée des procédures mises en place pour effectuer la recherche-action et les différentes analyses permet de suivre le travail accompli. Une attention particulière a été portée à la codification. Tous les codes utilisés sont en lien avec le cadre théorique. De plus, on peut dire que dans un contexte similaire, les résultats obtenus en ce qui concerne le processus d'intégration foi et vie seraient tout probablement les mêmes – c'est, ce que les analyses horizontale et verticale à partir des deux événements marquants ont d'ailleurs fait émerger. Toutefois, les façons d'y arriver et de se manifester seraient différentes puisqu'il s'agit de situations très contextuelles.

Un troisième critère de rigueur est celui de la transférabilité c'est-à-dire la possibilité d'appliquer dans un autre contexte les résultats d'une recherche (Stringer, 2007). Une description étoffée du contexte et de la démarche poursuivie par le groupe fournit les informations pertinentes aux personnes intéressées à reproduire une expérience similaire. La démarche privilégiée par le groupe pour intégrer foi et vie ainsi que les moyens et conditions mis en place pour favoriser cette intégration sont certainement des pistes utiles dans d'autres situations tant pour le monde ecclésial que pour le monde de l'éducation. Il en est de même des résultats des analyses des expériences qui conduisent à préciser le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte et les conditions pour le favoriser.

Finalement, le quatrième critère est la confirmation que toutes les procédures décrites ont effectivement été suivies (Stringer, 2007). Dans le cadre de cette recherche, tous les documents recueillis étaient conservés dans un cartable que j'apportais avec moi lors des rencontres. À n'importe quel moment, je pouvais retracer des informations sur les décisions prises antérieurement. Le groupe peut attester des procédures qui

étaient en place dans le groupe. Au T03 et T18, lors de la présentation du portrait de la situation actuelle, de celle souhaitée par le groupe ainsi que de l'analyse de la démarche, j'ai expliqué ouvertement la façon dont je procédais pour l'analyse. De plus, dans le cadre de ce projet doctoral, j'ai présenté plus d'une fois à mon comité de recherche les procédures mises en place pour l'analyse des données. Mes directeurs ont regardé les données recueillies, ils m'ont conseillée dans la façon d'utiliser Atlas.ti et ils ont vu tout le travail de codification. Ils ont commenté les tableaux réalisés pour les différentes analyses. Ils sont témoins des procédures suivies afin d'assurer une rigueur scientifique.

3.5.3 Considérations éthiques

Lors de la présentation au groupe du projet de recherche-action, tous les membres ont reçu un formulaire de consentement décrivant le projet (appendice F). Une deuxième feuille portant les consentements pour les rencontres individuelles et le journal de bord a également été distribuée (appendice G). Avant de signer les formulaires, tous les membres du groupe ont eu la possibilité de poser des questions. La confidentialité et l'anonymat leur ont été assurés. Cela a pu être respecté par le fait qu'aucun extrait des enregistrements ou des documents écrits reçus qui aurait pu permettre de reconnaître l'une ou l'autre des personnes participantes à cette recherche ne serait utilisé pendant l'analyse, l'interprétation ou la présentation des résultats.

De plus, au moment de la transcription des données, deux personnes ont travaillé à retranscrire chacune le verbatim d'une rencontre. Afin d'assurer le respect de la confidentialité et la protection des données, chacune de ces personnes a signé une entente de confidentialité (appendice H).

3.5.4 Limites méthodologiques

Dans le cadre de ce projet de recherche-action, le choix des acteurs s'est limité aux adultes qui cheminaient dans le groupe. Compte tenu du fait que le groupe portait le désir de favoriser l'intégration foi et vie dans la paroisse, il aurait été pertinent d'inclure dans le processus de recherche les personnes responsables de la paroisse. Ces personnes ont été rencontrées uniquement par l'entremise de quelques membres du groupe qui assument un engagement dans la communauté paroissiale. Ces membres rapportaient les propos de ces rencontres au groupe. Comme ces personnes exercent une certaine influence dans la paroisse, leur contribution aurait été bénéfique. La recherche-action ne donne pas non plus accès au point de vue des autres paroissiens et paroissiennes qui ont participé aux Café de la Parole ou autres activités communautaires.

L'abandon du journal de route des membres au cours de la recherche représente probablement une limite. Cet outil, utilisé de façon sporadique par quelques membres, contenait des informations pertinentes sur leur processus d'intégration foi et vie. Les observations notées comprenaient des précisions sur leur vision de la dimension communautaire de leur foi, des liens tissés avec leur cadre de référence, des commentaires et réactions sur les actions réalisées, des préoccupations et questionnements portés en lien avec ce désir d'intégrer foi et vie. Il était possible de noter les liens créés entre le vécu et la vision. Toutefois, l'écriture n'était pas la forme d'expression privilégiée par tous les membres et représentait pour quelques-uns un travail fastidieux. Il aurait peut-être fallu proposer un autre mode d'expression telle les entrevues individuelles où chaque personne aurait eu la chance de s'exprimer librement. Pour les personnes qui éprouvaient des réticences à écrire, une rencontre individuelle aurait pu être une alternative au journal de route.

Enfin, idéalement, l'analyse des expériences aurait dû se faire durant le processus de recherche afin de retourner ces résultats plus rapidement aux membres du groupe. Malheureusement, les contraintes de temps ne permettaient pas de réaliser ces analyses dans un délai si court. Transcrire le verbatim des rencontres de groupe (12 personnes) d'une durée de plus de deux heures exigeait un nombre important d'heures de travail. Il restait peu de temps pour prendre connaissance du verbatim, effectuer la codification et les autres étapes de l'analyse avant la rencontre suivante. Malgré tout, j'ai choisi de poursuivre les analyses parce que je savais que les résultats demeuraient pertinents pour les membres puisque ceux-ci se rencontraient toujours et que leur quête d'intégration se poursuivait.

3.6 Cycles réalisés par le groupe

Animé par le désir d'améliorer sa façon de vivre la dimension communautaire de la foi, le groupe entame cette recherche en portant une attention particulière à ce que vivent les membres mais également à ce qu'ils vivent en lien avec la communauté paroissiale. Ce regard porté sur le vécu du groupe et celui de la communauté paroissiale conduit les membres directement au cœur de leur préoccupation au regard de l'intégration de la dimension communautaire de la foi dans leur vie. On peut repérer dans la démarche entreprise par le groupe onze cycles constitués des trois temps que sont l'observation, la réflexion et l'action. La durée des cycles est variable : certains ont pu se réaliser dans un court laps de temps, soit dans le cadre d'une seule rencontre (R09)⁵ alors que d'autres s'échelonnent sur plusieurs temps (ex. : T14 au T16)⁶. Comme la durée des cycles est variable, on ne pouvait pas les déterminer à l'avance. Par contre, nous connaissions les trois temps à suivre et cela

⁵ Le « R » signifie rencontre et le chiffre l'accompagnant indique l'ordre dans lequel la rencontre s'est déroulée; par exemple, R09 réfère à la neuvième rencontre, R10 à la dixième et ainsi de suite.

⁶ Le « T » signifie temps et se rapporte à toutes les communications ou activités qui se sont déroulées entre deux rencontres. Le T14 par exemple débute à la R14 et comprend toutes les communications et activités qui sont survenues entre la R14 et la R16.

nous guidait dans notre démarche. Le tableau 3.3 présente une vue d'ensemble des temps des cycles (observation, réflexion et action) effectués dans le groupe du T01 au T17.

Déterminer le passage d'un temps à l'autre pour marquer la fin d'un cycle n'a pas toujours été évident. La représentation des cycles dans le tableau 3.3 pourrait laisser supposer qu'ils se sont déroulés d'une manière linéaire et très structurée, chaque temps devant avoir été complété avant de passer au suivant. Dans la réalité, c'était quelque peu différent. Il y avait souvent des va-et-vient entre les temps d'un même cycle et, plus particulièrement, entre les temps d'observation et de réflexion et ceux de réflexion et d'action. En présentant les cycles, Stringer (2007) prévient d'ailleurs les chercheurs de ces mouvements :

As experience will show, action research is not a neat, orderly activity that allows participants to proceed step-by-step to the end of the process. People will find themselves working backward through the routines, repeating processes, revising procedures, rethinking interpretations, leapfrogging steps or stages, and sometimes making radical changes in direction. (p.9)

Toutefois, des indices ont servi à marquer le passage d'un temps à l'autre. Le temps de l'observation se reconnaît principalement aux descriptions qui permettaient de tracer un portrait d'une situation. Ces descriptions, prenant parfois la forme d'un compte rendu écrit ou oral, rappelaient le contenu ou le déroulement des événements. À d'autres occasions, il pouvait s'agir d'un rapport sur une action réalisée ou encore d'informations échangées pour mieux comprendre ce qui se passait. C'est aussi un temps où les personnes ont partagé leurs sentiments vis-à-vis une expérience (exemple : frustrations, inquiétudes, joie, satisfaction, surprise, déceptions). Bref, ce temps était marqué par une cueillette d'information permettant de décrire la situation vécue dans des termes significatifs pour les membres du groupe (Stringer, 2007).

Tableau 3.3
Temps des cycles effectués dans le groupe du T01 au T17

Cycle	Temps		OBSERVATION	RÉFLEXION	ACTION ⁷	
1	T01	Retraite paroissiale	x	x	x (Accueil aux messes)	
	T02			x	x (Café de la Parole)	
2	T03		x	x	x (Accueil famille colombienne)	
3				x	x	x (Randonnée nature)
4	T05		x	x	x (Célébration : Mariage - moments de bonheur)	
	T06					
5	T07		x	x	x (Ressourcement : Grande Séduction)	
	T08					
6	T09	Départ du curé de la paroisse	x	x	x (Rencontre rep. diocésains)	
7	T10		x	x	x (Proposition à l'équipe)	
8	T11		x	x		
	T12				x (Rencontre dans la paroisse)	
9	T13		x	x		
	T14		x	x	x (Ressourcement Madeleine Delbrel)	
10	T15			x	x (Visite de l'évêque)	
	T16				x (Célébration : À la mode des Rois Mages)	
11	T17			x	x	

⁷ Les cases ombragées signifient que les activités ont été réalisées pour ou avec la communauté paroissiale. Les cases non ombragées réfèrent à des activités organisées par et pour le groupe.

Le passage au temps de l'analyse ou de la réflexion s'effectuait quand les personnes du groupe commençaient à faire des liens entre les observations recueillies et la vision de la dimension communautaire de la foi. La situation vécue était en quelque sorte confrontée à la direction souhaitée. Si elle allait dans la même direction, c'était souligné et encouragé. Si par contre la situation vécue divergeait de la vision, des efforts étaient déployés pour identifier ce qui pourrait être fait en vue d'agir d'une façon significative et cohérente avec la vision. Pour Stringer (2007), ce temps d'analyse sert de base pour l'étape suivante : « initial interpretative work provides the basis for immediate action. » (p.96).

Quand le groupe décidait d'une action à entreprendre et commençait à la planifier, le temps de l'action s'amorçait. Selon Stringer (2007), ce temps comporte trois phases : la planification, la réalisation et l'évaluation. Le groupe accordait généralement une grande place à la planification d'une action où des décisions communes étaient prises. Un plan d'action était élaboré tantôt de façon sommaire, tantôt de façon plus détaillée. Un échéancier était habituellement établi et la répartition des tâches se faisait entre les membres. La réalisation de l'action planifiée se déroulait parfois dans le groupe, parfois dans la communauté ou à l'extérieur. En ce qui a trait à l'évaluation, elle n'était pas faite de façon systématique. Quand elle était réalisée, l'information recueillie devenait souvent pertinente pour dresser un nouveau portrait de la situation. Alors, un autre cycle s'enclenchait.

Les pages qui suivent décrivent les cycles regroupés autour des deux événements significatifs pour le groupe au cours de la période couverte par la recherche-action : une retraite paroissiale et le départ du curé de la paroisse.

3.6.1 Retraite paroissiale et cycles subséquents (T01 au T08)

À la suite de la présentation du projet de recherche au groupe (R00), les membres décident de consacrer la prochaine rencontre aux points saillants de la retraite paroissiale à laquelle six membres du groupe ont participé. Un premier cycle s'amorçait.

Cycle 1 : Observation (T01)

Les membres ayant participé à la retraite paroissiale présentent un compte rendu verbal au groupe. Il est à noter que trois personnes avaient pris des notes qu'elles ont remises aux autres. Le questionnement et les échanges menés lors de la rencontre (R01) ont contribué à tracer un portrait des insatisfactions vécues par rapport à la dimension communautaire de la foi. Les discussions provoquées par les points saillants tirés de la retraite ont eu un impact significatif sur le groupe. En effet, les membres du groupe se sont sentis interpellés par ces propos afin que les paroles entendues à la retraite ne soient pas vaines.

Réflexion (T01, T02)

Au fur et à mesure que les membres du groupe exprimaient des insatisfactions et reconnaissaient des incohérences par rapport au vécu de la dimension communautaire de leur foi, celles-ci étaient confrontées aux propos tenus lors de la retraite et à l'évangile. Ces échanges animés se sont tenus non pas pour faire des reproches ou blâmer qui que ce soit, mais pour permettre à chacun et chacune de clarifier sa vision, sa conception de la foi dans sa dimension communautaire. Cette réflexion constituait le terreau riche d'où sortiraient les actions à venir.

Les échanges ont graduellement conduit le groupe vers l'exploration de pistes à mettre en place pour favoriser l'intégration de cette foi – définie à partir du sens

commun développé à la lumière des points saillants de la retraite et de l'évangile - au sein de la communauté paroissiale.

Action (T01, T02)

Vers la fin de la rencontre R01, le groupe avait déjà énuméré quelques suggestions d'actions à mettre en œuvre dans la paroisse. Parmi celles-ci, l'accueil aux messes a été retenu à l'unanimité de même que la préparation d'un Café de la Parole. Rapidement, le groupe établit les démarches à entreprendre pour mettre en place l'accueil aux célébrations dominicales.

À la deuxième rencontre (R02), le groupe a planifié l'activité d'un premier Café de la Parole. Les responsabilités ont été distribuées entre les membres selon les intérêts et disponibilités de chacun et chacune : partage de cette idée au conseil de pastorale, invitation au prône, animation, préparation matérielle et réservation du local. Suite à la réalisation de cette activité, une évaluation a été faite en groupe et le bilan positif établi a stimulé le groupe à refaire un deuxième Café de la Parole.

Puis, la décision de refaire un deuxième Café de la Parole a entraîné le groupe dans une série d'autres cycles d'observation, de réflexion et d'action qui se sont succédés aux T03, T05, T06 et T15, ceux-ci étant rattaché à la première boucle décrite plus haut. Chaque fois, un regard porté sur le déroulement du Café précédant permettait de revoir l'activité en lien avec les objectifs de départ. À l'occasion, le groupe apportait des ajustements et la planification du prochain Café s'amorçait, la réalisation suivait ainsi que l'évaluation, et le cycle reprenait. En tout, cinq Cafés de la Parole se sont déroulés au cours de la période couverte par cette recherche.

Au T03, une nouvelle boucle a commencé à la suite d'une visite que deux membres du groupe avaient faite à une famille colombienne dans le besoin. Le partage de cette rencontre a suscité dans le groupe une réflexion introspective sur l'expression de la

foi dans sa dimension communautaire. L'occasion s'y prêtait, la recherche se poursuivait. Les lignes qui suivent présentent les différents temps de ce cycle.

Cycle 2 : Observation (T03)

Au début de la troisième rencontre (R03), deux membres du groupe ayant rendu visite à une famille colombienne dans le besoin ont raconté cette expérience qui les avait beaucoup touchés. Ce récit a permis au groupe de tracer un portrait de la situation difficile dans laquelle se trouvait cette famille et des besoins immédiats à combler. La liste des nécessités matérielles a été dressée, mais également celle des besoins d'un autre ordre, dont celui de communauté : «... ce sont des gens que je trouve qui ont besoin de communauté. » (P11, R03).

Réflexion (T03)

Sensible à l'expérience racontée, le groupe a réfléchi à cette situation en lien avec sa vision de la dimension communautaire de la foi. Cette situation bien réelle offrait au groupe la possibilité d'exprimer comment manifester sa solidarité à une famille dans le besoin. N'était-ce pas là une autre façon de vivre la dimension communautaire de la foi? Très rapidement, les membres du groupe se sont mis à explorer différentes pistes pour venir en aide à cette famille.

Action (T03)

Une aide matérielle avait déjà été mise en place et des membres du groupe ont proposé d'offrir un coup de main additionnel. D'autres ont mentionné avoir des objets à donner pour contribuer à la liste à combler. La manière de recueillir tous les biens matériels avec un organisme communautaire du quartier s'est déroulée au T03.

Puis, en lien avec le projet d'accueil discuté lors de rencontres précédentes, une personne a suggéré de présenter cette famille au sein de la communauté paroissiale qui tenait le dimanche suivant un déjeuner partage. L'activité se planifia donc au sein

de la communauté avec l'appui du groupe. Le dimanche suivant, la famille fut présentée à la communauté paroissiale et participa au déjeuner partage organisé par des bénévoles de la paroisse. Le compte rendu de la rencontre rapporte que « les paroissiens ont répondu, au-delà de nos attentes, nous en étions ravis et nous avons réalisé que le plus important, c'est l'accueil. » (CR, R03).

Au cours de la troisième rencontre (R03), un regard sur le chemin parcouru a été proposé au groupe. Cette présentation marquait le début d'un nouveau cycle d'observation, de réflexion et d'action. Les lignes suivantes décrivent le processus entrepris par le groupe.

Cycle 3 : Observation (T03)

À la fin de la deuxième rencontre, j'ai proposé au groupe de prendre un peu de temps pour revoir son cheminement et tracer un portrait de sa vision de la dimension communautaire de la foi. À partir des comptes rendus, des enregistrements et des notes prises lors des rencontres, j'ai regroupé les informations recueillies sous forme de tableau. Puis, au cours de la troisième rencontre (R03), j'ai présenté un historique de nos rendez-vous mensuels ainsi qu'un portrait de la communauté telle que définie et décrite par les membres depuis le début des rencontres. Un tableau illustrant la perception de la communauté actuelle et un autre la situation désirée permettait de faire un parallèle entre les deux (appendice I). Dans chacun de ces tableaux une distinction entre le groupe en tant que communauté et la communauté paroissiale montrait les similarités et les différences. Devant ce portrait, chacun et chacune était invité à réagir et à exprimer dans quelle mesure ce portrait correspondait à sa perception. Certains ont exprimé leur surprise devant le cheminement du groupe : « Je suis surpris de tout ce que l'on a [...] » (P05, R03). La réflexion sur le contenu des informations présentées s'entamait.

Réflexion (R03)

À partir des tableaux présentés, le groupe a réfléchi au contenu des éléments présentés. Certains ont apporté des exemples concrets pour appuyer des points présentés. D'autres encore ont proposé des mots plus précis et des ajouts aux tableaux. Et, pour certains, ce portrait soulevait un questionnement important quant aux buts poursuivis par la communauté paroissiale qui n'apparaissaient pas dans le tableau présenté. Cette prise de conscience vis-à-vis des buts de la communauté paroissiale a retenu l'attention du groupe. Les échanges ont contribué à se donner une vision commune et un vocabulaire commun. Les échanges ont permis de dresser un portrait global de ce que représente la communauté.

Action (R04)

À la fin de la troisième rencontre (R03), le groupe décide qu'il est temps de faire un temps d'arrêt pour vivre une expérience différente, comme le laissent entendre les paroles suivantes : « C'est le temps qu'on fasse quelque chose... c'est le temps que tu nous amènes sur une montagne ou quelque chose pour qu'on puisse vivre un moment de rencontre particulière [...] » (P02, R03). Une énergie est venue mobiliser le groupe et le partage des responsabilités s'est rapidement réalisé : choix d'un lieu, transport, planification du repas, animation, etc. Cette quatrième rencontre (R04), en plein cœur de l'hiver, a eu lieu à la campagne sur le terrain d'un des couples du groupe. C'était un endroit idéal pour une randonnée de ski de fond. Une autre personne s'est chargée de l'animation. Elle a guidé le groupe dans une expérience spirituelle en montagne. Le partage de cette expérience autour d'un copieux repas a permis de se nourrir aussi spirituellement.

Cycle 4 : Observation (R05)

Lors de la cinquième rencontre, le groupe a fait un bref retour sur la sortie en montagne et a exprimé sa satisfaction d'avoir vécu cette expérience. C'était une expérience communautaire conforme à la vision partagée par le groupe. Une

évaluation de l'activité a été demandée par la personne qui avait assumé l'animation. Les commentaires ont été positifs, quelques suggestions ont été formulées pour l'animation et tous et toutes ont été unanimes à souhaiter qu'une telle activité se répète.

Réflexion (R05)

Une réflexion sur la communauté paroissiale s'est amorcée dans le groupe à partir d'un texte de Jean-Paul Lefebvre (2004) tiré de la revue *Présence : Les croyants pourraient-ils créer de nouvelles communautés chrétiennes, indépendantes des paroisses?* La réalité vécue en communauté s'est vue confrontée par ce texte qui interpellait le groupe sur de nouvelles façons de créer des communautés chrétiennes.

À la suite des échanges où de nouvelles façons de vivre la vie en communauté ont été explorées, le groupe décida d'organiser une fête. Un temps d'arrêt pour vivre quelque chose de différent et souligner un événement important.

Action (R06)

La sixième rencontre (R06) comporta donc un élément de fête. Comme la date retenue correspondait à la journée d'anniversaire de mariage d'un couple, il a été proposé de faire une rencontre particulière sur le thème du mariage et ses moments de bonheur. Une fois de plus, cette activité a généré une vive énergie et rapidement, les membres ont procédé à la planification de cette rencontre : lieu, déjeuner partage, animation, photos à apporter, etc. Le compte rendu de la rencontre donne un bref résumé des témoignages entendus et souligne le questionnement porté à la suite des discussions : « Nos échanges nous amènent à nous connecter les uns aux autres et nous amènent à voir comment on peut se connecter à la communauté. Serait-il temps d'inviter des gens à faire comme nous? Comment peut-on favoriser la dimension communautaire avec notre paroisse? » (P04, CR, T06).

Cycle 5 : Observation (T07)

Au début de la septième rencontre, la personne animatrice fit part aux autres des observations qu'elle avait faites au cours des dernières rencontres. Elle rappela des propos entendus :

Ce qu'on entendait dans nos rencontres, c'est j'ai la foi en Dieu, je crois en l'Église mais on entendait aussi... je suis frustré par l'Église. Y a la question qu'on se... qu'on se demandait pour ce matin... Qu'est-ce que je fais avec ça? ... eh... dans la réalité là... comme quoi c'est ce que je vais faire, mais regarder comment on le vit parce que ce n'est pas d'aujourd'hui qu'on est... qu'on est frustrés. On en a parlé... puis ça commencé avant que notre groupe commence mais on vit quand même notre foi. (P05, R07)

Une entrevue radiophonique de M. Albert Jacquard, reconnu mondialement comme un des grands penseurs du 20^e siècle, a été présentée. Cet entretien rappelait que devant des situations inacceptables, il ne faut pas désespérer et qu'il était important de travailler à construire demain. Le groupe s'est laissé questionner par les propos entendus. Les membres ont fait un portrait de certaines frustrations vécues qui, bien souvent, nous désespèrent. Mais, malgré tout, nous poursuivons, nous sommes toujours enthousiasmés à parler de Dieu. Nous avons alors porté un regard sur ce qui incite chacun et chacune à poursuivre malgré les frustrations vécues en Église. Nous avons partagé nos chemins de libération qui motivent à aller plus loin dans cette quête de cohérence.

Réflexion (R07)

Puis, la réflexion sur la communauté s'est poursuivie en portant un regard sur la communauté (groupe + communauté paroissiale). Face au portrait de la situation tracée au cycle précédent et inspirés par l'invitation de Jacquard à construire demain, le groupe a examiné des possibilités de favoriser la dimension communautaire.

Action (R08)

La huitième rencontre (R08) a été animée par un couple du groupe qui avait donné une conférence sur le sens de la sexualité dans la vie chrétienne, et tous et toutes souhaitaient entendre ses propos. Cette activité réalisée fut l'occasion d'un ressourcement. Chacun et chacune était invité à réfléchir sur le mariage chrétien au cœur de la société actuelle. À la lumière des textes bibliques, les personnes présentes ont été guidées dans la découverte du mystère de la sexualité et du regard aimant du Dieu Père. Cette démarche permettait à chacune de faire des liens entre sa foi et sa vie dans ses sphères personnelle et familiale.

Les activités choisies par le groupe lors des rencontres quatre (Rencontre avec Dieu sur la montagne) et cinq (Célébration des moments de bonheur) ont été des temps d'arrêt qui ont permis de faire le vide et le plein : un temps de ressourcement spirituel mais également un temps de célébration. Pour le groupe, ces nécessaires temps d'arrêt sont des chemins de libération qui nous permettent de tenir malgré les difficultés rencontrées. Ce sont des activités jugées essentielles pour ceux et celles qui cherchent à vivre la cohérence de leur foi dans leur vie.

3.6.2 Départ du curé et cycles subséquents (T09 au T17)

La rencontre suivante (R09) devait porter sur le cheminement fait au cours de l'année mais voilà que l'annonce du départ du curé entraîna le groupe complètement ailleurs. Le temps était subitement à la nostalgie du passé et à l'insécurité du moment présent. Le groupe se sentait atteint par cet événement marquant dans la vie de la communauté paroissiale. C'est alors qu'une nouvelle série de cycles s'amorce.

Cycle 6 : Observation (R09)

La neuvième rencontre (R09) porte la marque de la « communauté fragile », fragilisée par la nouvelle du départ du curé de la paroisse. Au cours de la première

partie de la rencontre, le groupe a essayé de dresser un constat de la situation actuelle à partir de ses propres réactions et des observations et informations recueillies par plusieurs membres dans la paroisse. Plusieurs inquiétudes ont été exprimées et le silence des autorités ecclésiales face à la situation était jugé intolérable par la plupart. Que se passait-il? Qui viendrait prendre la place du curé? Qui prenait les décisions? Comment s'effectuerait le changement? Ce ne sont là que quelques-unes des questions qui fusaient de toutes parts. Les gens tentaient de comprendre et s'expliquaient mal l'absence de communication et de consultation auprès de la communauté. Les réactions indignées de plusieurs étaient nombreuses et les frustrations palpables. On pouvait observer que les membres du groupe et plusieurs autres personnes de la communauté paroissiale étaient inquiets face son avenir.

Réflexion (R09)

Face à ce portrait peu reluisant de la situation, une personne du groupe a invité les autres à s'arrêter quelques instants pour parler de la fête extraordinaire qu'il y avait eu la veille dans la paroisse et qui reflétait vraiment l'esprit communautaire dont rêve le groupe. Tous et toutes étaient unanimes, la communauté possède une richesse : « [...] C'est le sens de la fête. Et ça, c'est un trésor. » (P02, R09). Ce temps d'arrêt a permis de mettre les choses en perspectives et de nommer des forces de la paroisse. Puis, à la lumière de sa vision de la communauté, le groupe s'est mis à analyser la situation et a fait ressortir les conséquences pour la paroisse de la situation créée par le départ du curé. La réflexion ayant mûri, le groupe s'est alors mis à chercher des pistes pour travailler activement à améliorer la situation comme en témoigne cet extrait de la rencontre :

On est un groupe de réflexion qui ne se situe pas en dehors de la communauté mais qui veut aider la communauté à vivre une communauté. [...] Alors là, il faut qu'on puisse maintenant travailler fort pour dire OK qu'est-ce qu'on peut faire pour aider la communauté à passer au travers cette difficulté puisque

premièrement on est capable de voir, on est capable de juger, on est capable d'agir, pour revenir avec ta grille... (P01, R09)

Action (R09, T09)

Après avoir exploré quelques idées sur les façons d'aider la communauté paroissiale, la proposition de rencontrer des représentants diocésains a été retenue par l'ensemble du groupe. Deux membres ont accepté d'y aller pour faire part aux autorités du diocèse de nos préoccupations face à la situation vécue dans la paroisse et explorer avec eux des pistes pour apporter un changement. Ils ont posé cette action et ont envoyé un compte rendu de leurs rencontres par courriel à tous les membres en les invitant à le commenter. Ensuite, ils ont convoqué le groupe afin qu'ensemble, nous puissions revoir la situation à la lumière des nouvelles informations recueillies.

Ce cycle venait de se terminer, mais trois autres devaient encore se dérouler du T10 au T17.

Cycle 7 : Observation (T10)

Cette dixième rencontre s'inscrit directement dans la suite des actions posées au T09. Le groupe s'est réuni pour revoir la situation de la paroisse avec les nouvelles informations recueillies par les deux personnes ayant rencontré des représentants diocésains. Elles nous racontent l'accueil qu'elles ont reçu et les propos échangés avec eux. À ces informations viennent s'ajouter des nouvelles de la paroisse par des membres du groupe qui siègent sur différents comités. Des questions de clarification sont posées et des commentaires pertinents sont exprimés par les membres. Une chose est certaine, le groupe tient à la communauté, comme l'exprime si bien ce commentaire : « Il faut se rendre compte qu'une communauté, ce n'est pas juste l'affaire d'une messe du dimanche. Une communauté, c'est plus que ça. C'est ça qu'on ne veut pas qui meure. » (P02, R10).

Réflexion (R10)

Ce nouveau portrait de la situation permet d'approfondir une fois de plus la vision de la communauté portée par le groupe. À la lumière de cette expérience vécue et des informations recueillies, le groupe a identifié des caractéristiques importantes qui facilitent, et d'autres qui nuisent, à la création d'une vie communautaire. En quête de cohérence, nous avons cherché à trouver une façon d'aider la paroisse à vivre la dimension communautaire tout en mettant nous-mêmes en pratique cette vision. Des suggestions furent alors proposées et examinées à la lumière de la vision commune de la dimension communautaire et de l'évangile.

Action (T10)

Le groupe a décidé de proposer à l'équipe de pastorale de la paroisse d'organiser avec elle une rencontre de toute la communauté. Un plan de rencontre a été préparé pour discuter avec elle. Une personne du groupe a même été nommée pour partager cette idée à l'équipe. Mais les résultats n'ont pas été ce que le groupe espérait. Un autre cycle s'amorçait alors.

Cycle 8 : Observation (T11)

La réponse de l'équipe pastorale à la demande faite par le groupe en a surpris plusieurs. Les choses prenaient une allure différente; en effet, c'est l'équipe qui planifierait la rencontre et en assurerait l'animation. Quant au groupe, il était invité à participer, mais était-ce ce qu'il souhaitait? À la onzième rencontre (R11), plusieurs personnes ont exprimé leur déception. Certains exprimaient le souhait de faire leur propre rencontre. Puis, à la lumière d'un texte biblique qui fut partagé en début de rencontre, le groupe a finalement conclu qu'il devait être ouvert à la surprise et que les choses ne se déroulaient effectivement pas toujours comme il l'espérait. Malgré les embûches, le groupe poursuivait sa quête d'intégration.

Réflexion (R11)

Il avait été proposé par deux membres du groupe que la R11 soit « une soirée de prospective où l'on imagine, avec beaucoup de liberté, ce que pourrait être notre communauté dans cinq ans. » (P01, Courriel, T11). Cette réflexion voulait également servir à nourrir les échanges lors de la participation du groupe à la rencontre communautaire qui devait se tenir un peu plus tard. Un membre du groupe a suggéré de lire ensemble un texte de Roland Leclerc, prêtre québécois ayant exercé un ministère spécialisé dans le milieu des médias mais bien enraciné dans une communauté chrétienne. Pour lui, celle-ci est essentielle pour vivre sa foi. Le texte présenté, intitulé *Visions et intuitions*, était tiré d'une conférence tenue au Congrès des ministères de l'Assemblée des évêques du Québec en 2001. Cette lecture est venue nourrir la réflexion sur l'avenir de la communauté paroissiale; elle permettait de mettre des mots sur ce que le groupe voulait vivre. Il y trouvait un appui à sa vision et cela l'a aidé à préparer des points précis auxquels réfléchir avec d'autres afin de contribuer positivement à la rencontre communautaire à venir.

Action (T12)

Finalement, la rencontre communautaire a eu lieu mais elle fut différente de ce qui avait été anticipé ou ce qui avait été prévu. Cette rencontre ne se déroula pas en présence de l'ensemble de la communauté, mais avec quelques personnes qui en avaient reçu l'invitation de la part de l'équipe de pastorale. On pourrait dire que cette réunion s'inscrivait dans la préparation d'une rencontre communautaire. Le but de cette rencontre était de faire l'état de la situation dans la communauté et d'exprimer les attentes portées par le groupe face à l'avenir de la communauté. Puis, suite aux discussions, le groupe a exploré la possibilité de créer une équipe locale d'animation pastorale au sein de la communauté paroissiale. Une personne présente a accepté de présenter cette idée dans le cadre d'un déjeuner-partage qui rassemblait environ 45 paroissiens et paroissiennes.

Ces activités marquaient la fin d'un cycle et à la rencontre de groupe suivante débutait le temps d'observation d'un nouveau cycle.

Cycle 9 : Observation (R13)

Un retour sur les dernières activités a été fait à la treizième rencontre (R13) : rencontre avec un représentant diocésain, présentation portant sur la création d'une équipe locale d'animation pastorale et rencontre d'équipe à la paroisse où l'annonce du prochain prêtre modérateur a été diffusée. Il a également été mentionné que « la rencontre communautaire qui devait avoir lieu au début octobre a encore été reportée... date indéterminée. » (P08, CR, R13) à la déception de plusieurs. La situation demeurait préoccupante; on sentait, encore une fois, que la vie communautaire de la paroisse était fragilisée à bien des égards. La tension entre la vision de la communauté portée par le groupe et le vécu communautaire se faisait toujours sentir.

Réflexion (R13)

À la treizième rencontre (R13), devant le constat des dernières activités, l'animateur du groupe proposa la lecture d'un texte tiré du Prions en Église (octobre 2004) : *Des laïcs se prennent en main*, de Sophie Tremblay. Une fois de plus, cette lecture reflétait les idées partagées par le groupe mais la réalité vécue en Église était tout autre. Les échanges ont permis de préciser encore davantage la vision de la dimension communautaire de la foi portée par le groupe et d'en nommer quelques manifestations présentes, bien qu'encore insuffisantes pour la majorité. Malgré les difficultés rencontrées, le groupe cherchait toujours à vivre sa vision communautaire de la foi et si les résultats n'étaient pas encore satisfaisants, d'autres voies pouvaient être explorées.

Bien que la réflexion l'incite à passer à l'action, le groupe n'était pas prêt à poser d'autres gestes au sein de la communauté paroissiale. Les gens exprimaient le souhait de vivre une expérience de ressourcement.

Action (R14)

À la quatorzième rencontre, la personne animatrice du groupe nous a guidés dans un ressourcement autour d'un texte intitulé *Missionnaires sans bateau* de Madeleine Delbrel (1966). Cette femme d'Église est une Française qui a œuvré en milieu social et dont la spiritualité a marqué le 20^e siècle. Ce temps d'arrêt a permis aux membres du groupe de retourner à leurs racines, à la source qui les inspire et les motive à aller plus loin. Suite à ce partage autour de ce texte très inspirant et interpellant, le groupe entamait une autre boucle.

Cycle 10 : Observation (R14)

Au cours de la deuxième partie de la quatorzième rencontre (R14), l'animatrice invite un membre de notre groupe à faire part d'un bilan de notre cheminement, que les autres ont commenté. Le compte rendu rappelle les frustrations, les énergies déployées mais aussi les prises de conscience.

Réflexion (R14, R15)

Tout en faisant le point sur la situation, le groupe met en perspective ce qu'il a vécu en lien avec le ressourcement de la première partie de la rencontre. Des liens sont également établis entre ce bilan et la vision de la dimension communautaire de la foi développée au fil des rencontres. Une personne propose finalement un schéma pour illustrer ce qui a été vécu. Pour conclure cette réflexion, on se pose la question *Comment repartir?* Des idées sont exprimées et trois champs d'action sont retenus. Ils seront décrits un peu plus loin.

La réflexion s'est poursuivie lors des rencontres quinze (R15) et dix-sept (R17). À la R15, une personne du groupe avait proposé de présenter les idées principales d'un livre qu'elle avait beaucoup apprécié : *Jésus, homme libre* de Christian Duquoc (2003). Les membres ont partagé ensemble des expériences passées en lien avec le thème abordé. Des discussions en lien avec la situation vécue dans la communauté ont été amorcées.

Actions (T15, T16)

À la quatorzième rencontre, le groupe avait échangé sur diverses façons de repartir, de reprendre la route dans la direction engagée. On peut lire dans le compte rendu de la rencontre que le groupe avait identifié trois champs d'action :

Engagement 1 : faire immédiatement la liste des questions à soumettre à notre évêque pour la visite pastorale, comme nous y invite l'Équipe pastorale de la paroisse.

Engagement 2 : ressortir notre liste des 12 engagements que nous avons élaborée et sur lesquels nous nous étions promis de revenir régulièrement pour interpellier et soutenir ceux et celles pour qui chacun de ces engagements est une priorité.

Engagement 3 : consacrer une partie de nos rencontres à nous ressourcer. (CR, R14)

C'est au cours de la quinzième rencontre qu'une action concrète a été réalisée. Nous avons dressé une liste de questions à poser à notre évêque. Puis, plusieurs d'entre nous ont rencontré l'évêque dans le cadre de sa visite pastorale (T15) dans la paroisse. Plusieurs questions lui ont été adressées, mais le temps a manqué et les questions qui n'ont pu être posées, lui ont tout de même été remises afin qu'il soit sensibilisé aux préoccupations de l'ensemble des paroissiens et des paroissiennes de la communauté paroissiale.

La seizième rencontre fut un temps d'arrêt pour vivre une célébration entourant la fête des Rois, des retrouvailles en quelque sorte vécues après la période des fêtes. Les

membres du groupe ont été invités à partager une expérience marquante vécue au cours de cette période et à identifier le message qui s'en dégageait. Puis, il a été question des projets portés par chacun et chacune. Le tout s'est terminé par la présentation des cadeaux (symboliques) que chacun et chacune avait à offrir à la paroisse. Quelques personnes du groupe étaient malades et n'ont pu participer à cette fête. Des membres du groupe ont décidé d'aller les visiter pour leur partager ce que le groupe avait vécu et leur apporter une bougie qui avait été utilisée lors de la célébration et qui signifiait la Lumière que chacun et chacune poursuit.

Cycle 11 : Observation (T17)

La R17 a porté sur un livre traitant de la synodalité. Dès l'abord, la réaction est directe : « Très intéressant, très bien mais non vécu. [...] C'est l'idéal. » (P11, R17). Les échanges ont porté sur le sens de la synodalité qui représente une façon de faire Église ensemble en étant coresponsable de l'annonce de la Bonne Nouvelle.

Le groupe s'est également interrogé sur la façon de vivre la synodalité en son sein : « Regardons... ce soir, comment on la vit la synodalité? Est-ce qu'on la vit? » (P05, R17). Les échanges interpellaient directement chacun et chacune à identifier sa façon d'intégrer ou non sa vision communautaire de la foi dans sa manière de vivre en groupe.

Réflexion (R17)

Entre l'observation et l'action, le groupe a réfléchi aux suites à donner à ce qui était sorti de ce questionnement. Vivre la synodalité relève de la vision communautaire de la foi du groupe et cette recherche de cohérence n'allait pas prendre fin avec les discussions de cette rencontre.

À la dix-huitième rencontre (R18), j'ai invité le groupe à évaluer le chemin parcouru et les apprentissages réalisés du T01 au T17. J'ai de nouveau présenté l'analyse de la démarche et elle a été validée par le groupe. Nous avons vécu deux événements

marquants qui nous avaient permis d'approfondir notre foi dans sa dimension communautaire et de suivre le processus d'intégration foi et vie. Nous avons également identifié et mis en place des moyens pour vivre la dimension communautaire de la foi dans le groupe et la communauté paroissiale. Le groupe était satisfait du cheminement.

Le groupe s'était formé au printemps 2002 et pour une période de 16 mois, soit entre octobre 2003 et mars 2005, il avait accepté de documenter de façon systématique la démarche. Après mars 2005 (R18), le groupe continuait sa route sans documenter, d'une manière formelle, sa démarche. Pour ma part, je poursuivais l'analyse des expériences que j'allais présenter au groupe un peu plus tard.

Les rencontres du groupe ont donc continué, bien que trois membres du groupe n'en fassent plus partie pour diverses raisons. Mais trois nouvelles personnes sont venues se joindre au groupe qui souhaitait poursuivre son engagement au sein de la communauté paroissiale, qui avait accueilli un nouveau curé. Le groupe voulait continuer de travailler à la formation d'une communauté tant dans la composante appartenance que dans celles de la Parole, de la solidarité et de la célébration. Aujourd'hui, les membres poursuivent leur réflexion sur leur foi en portant le souci de l'intégrer dans leur vie communautaire ou personnelle afin qu'elle se manifeste par un discours, une attitude et une action cohérente au sein de la communauté paroissiale.

Après la dix-huitième rencontre (R18), j'ai rencontré les membres du groupe à plus d'une reprise afin de leur partager les résultats des analyses et le contenu de la thèse. Trois personnes ont été rencontrées individuellement à qui j'ai présenté leur processus d'intégration et dont j'ai recueilli les rétroactions. Leurs commentaires m'ont aidée à préciser certains termes et organiser l'information différemment pour plus de clarté. Dans bien des cas, les échanges nous ont entraînés sur des pistes à ouvrir pour accompagner d'autres personnes à intégrer foi et vie. Puis, deux

rencontres de groupes se sont tenues : l'une pour partager sur l'analyse des expériences qui étaient en cours et l'autre pour présenter les résultats tirés des analyses et le contenu de la thèse. Cette dernière rencontre, très attendue a permis de retourner les résultats obtenus aux membres afin que ceux-ci puissent les réinvestir dans le groupe actuel et/ou dans le milieu dans lequel ils œuvrent présentement.

Ce chapitre a décrit la méthodologie employée dans le cadre de cette recherche soit la recherche-action communautaire de Stringer (2007). La description du modèle de recherche-action de Stringer (2007) a fait voir les trois temps des différents cycles de la démarche : observer, réfléchir et agir. La présentation du contexte de la recherche a permis d'apporter des précisions sur les personnes participantes et leur rôle, ma position comme chercheure ainsi que la structure des rencontres de groupe. Toutes les procédures mises en place pour mener à bien la recherche ont été présentées et j'ai précisé toutes les méthodes de collecte d'information, d'analyse et les plans d'action mises en place pour bien documenter le processus de la recherche. Finalement, les onze cycles réalisés par le groupe ont été décrits afin de bien comprendre la démarche que nous avons suivie qui nous a conduits aux résultats que nous avons obtenus. Le chapitre suivant présentera l'ensemble de ces résultats.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente les résultats de cette recherche-action réalisée dans un contexte d'apprentissage informel avec un groupe d'adultes menant une quête particulière d'intégration, soit celle d'intégrer foi et vie. Dans un premier temps, un sommaire du contexte rappellera les principales circonstances menant à cette recherche. Les objectifs poursuivis par le groupe seront également revus. Puis, un portrait des changements souhaités sera décrit à travers la vision de la dimension communautaire portée par le groupe. Suivra par la suite, la présentation du processus d'intégration foi et vie qui sera détaillée à partir des deux événements marquants survenus dans le groupe : la retraite paroissiale et le départ du curé. Cette démarche dévoilera tout le sens donné à l'intégration foi et vie. Les résultats des actions entreprises par le groupe seront également mis en lumière. Ensuite, viendra, la description du processus d'intégration foi et vie tel que vécu par les membres. Leur manière de créer des liens sera abordée ainsi que leurs façons de manifester leur intégration. Les analyses réalisées ont montré la présence de trois voies pour intégrer qui seront décrites. De plus, il sera question des conditions ayant favorisé l'intégration foi et vie chez les membres mais également dans le groupe. Un portrait sera également dressé des moyens et des outils utilisés par les membres et par le groupe pour développer la vision de la dimension communautaire ainsi que pour la vivre dans le groupe et au sein de la communauté paroissiale. Finalement, un regard sera porté sur les obstacles freinant le processus d'intégration foi et vie.

On a rappelé au chapitre précédent que les résultats obtenus par une recherche expérimentale diffèrent de ceux que livre une recherche-action. En présentant la

structure d'un rapport de recherche, Stringer (2007) souligne cette distinction : « Unlike experimental research that usually reports on observed relationships between variables, interpretive research presents narrative accounts that reveal the ways people experience the issue investigated and the context within which it is held. » (p. 180). La présentation des résultats qui suit s'inscrit dans cette optique en rapportant ce que le groupe a vécu dans la poursuite de sa quête d'intégration foi et vie.

Fréquemment employée dans l'univers des sciences de l'éducation, la recherche-action propose une stratégie pertinente de changement. Ce changement n'est pas un changement révolutionnaire ou drastique mais plutôt une transformation subtile qui se traduit par le développement d'un nouveau programme ou encore, une modification dans les façons de procéder existantes (Stringer, 2007). Cependant, Stringer (2007) insiste sur le fait que les développements et modifications « must necessarily be carefully planned and derived from the research processes to provide people with the means to more effectively deal with the problems investigated. » (p.208). Pour les membres du groupe engagés dans la recherche, les changements survenus au cours de la recherche constituent des changements significatifs. Ces changements proviennent de la réalité vécue par le groupe et représentent un pas de plus vers la situation souhaitée; ce sont des changements qui se sont produits pour répondre à la situation du moment et qui, dans le cas particulier de notre recherche, ont fait une différence dans le désir du groupe de vivre la dimension communautaire de la foi de façon plus cohérente. La description de ces changements, tout comme l'histoire de l'évolution du processus d'intégration foi et vie dans le groupe, se basera sur le langage et les idées des personnes participantes afin de traduire le plus fidèlement possible ce qui s'est vécu.

4.1 Sommaire du contexte

Comme on l'a vu au chapitre précédent, le groupe de douze personnes (6 hommes et 6 femmes) que nous formions était né de l'initiative de trois personnes de regrouper des gens qui avaient le désir, tout comme elles, de vivre une expérience de foi plus profonde et communautaire. Au départ, ces trois personnes avaient convoqué une quinzaine de paroissiens et paroissiennes à un déjeuner pour échanger sur leurs préoccupations entourant la vie communautaire. Leur intérêt marqué pour la dimension communautaire de la foi était clairement énoncé dans la lettre d'invitation envoyée, comme en témoigne cet extrait:

Nous sommes attentifs à la demande de Jésus de nous rassembler en son nom et nous croyons que ça veut dire vivre en Église. C'est à dire vivre en communauté. Nous expérimentons que notre vie trouve son sens dans la vie communautaire. Nous croyons que le salut passe par la communauté avec la complicité de tous et de chacun. Ceci pour tendre vers un épanouissement individuel et communautaire [...] Expérimentes-tu toi aussi une certaine vie communautaire qui questionne ta foi? (T00, invitation)

Les échanges tenus lors de ce déjeuner ont porté sur la dimension communautaire de la foi et plusieurs personnes ont pu faire part de leurs insatisfactions par rapport à la manière de la vivre en communauté. Notre vie communautaire questionnait notre foi et, inversement, notre foi questionnait notre vie communautaire. Il n'était pas question de jeter le blâme sur qui que ce soit mais de s'interroger sur sa responsabilité à vivre la foi de façon communautaire en cohérence avec l'Évangile. Un profond désir de former communauté était exprimé mais comment y parvenir? Voilà qui demeurerait un défi. Nous souhaitions intégrer à notre vie notre foi dans sa dimension communautaire. C'est ainsi que les douze personnes de notre groupe ont décidé de se retrouver pour approfondir la dimension communautaire de la foi et pour trouver des moyens de la favoriser au sein de la communauté paroissiale. Avant de se lancer dans des actions concrètes, nous avons décidé de commencer par réfléchir sur notre

histoire de foi afin de mieux saisir comment chacun et chacune en était arrivé à valoriser la dimension communautaire. À chaque rencontre, une personne (parfois deux) présentait son cheminement spirituel et se laissait questionner par les autres. Nous apprenions à nous connaître tout en développant un intérêt toujours plus grand pour former communauté. Les personnes du groupe ont plus d'une fois fait référence à ce partage d'expériences comme en témoigne ces deux extraits :

Je pense qu'en partageant notre récit de vie, ils avaient tous la couleur...une couleur, à travers les expériences communautaires qu'on avait vécues, ça nous a rendu encore plus désireux de ça. C'est comme si on le savait tout ça mais de le raconter, ça t'en fait prendre conscience davantage puis t'a reconnu cette couleur là. (P02, Entrevue, T06)

J'aimerais rajouter que ce qui fait la différence entre nous, c'est qu'on ne fait pas juste se connaître, on connaît notre foi...on sait...où est-ce qu'on s'accroche dans notre foi. On a partagé notre foi quand on a parlé de notre cheminement chacun puis on a découvert le cœur de la personne. On a pas juste découvert ce qu'elle faisait, on a découvert ce qu'elle était. Et puis ça...ça, je trouve que c'est important. (P04, R18)

C'est en octobre 2003, un an après la formation du groupe, que commençait la recherche-action. Le groupe venait de compléter le partage des histoires de foi de chacun des membres et avait célébré autour d'un repas partage le cheminement parcouru au cours de l'année précédente. Ensuite, il y a eu la présentation du projet de recherche que j'ai décrite au chapitre précédent. Au cours de cette présentation, les objectifs poursuivis par le groupe ont été rappelés :

Finalité poursuivie :

Former communauté, qui s'est exprimé également par : vivre la dimension communautaire de la foi de façon cohérente, ou encore : avoir une foi (dimension communautaire) intégrée à sa vie

Objectifs :

- Approfondir la dimension communautaire de la foi et mieux comprendre comment l'intégrer à sa vie
- Identifier des moyens pour intégrer la dimension communautaire de la foi et en mettre en place dans la paroisse.

Pour le groupe, cela nécessitait de travailler sur deux plans. Le premier, davantage axé sur la réflexion, consistait à préciser notre vision de la foi dans sa dimension communautaire et, le deuxième demandait d'être à l'écoute de la vie du groupe et de la paroisse afin d'agir de façon cohérente et de favoriser la vie en communauté. C'est ainsi qu'avec l'accord de tous les membres du groupe, nous débutions cette quête d'intégration foi et vie.

4.2 Changements souhaités

Ce qui caractérisait notre groupe, c'était ce désir très grand de former communauté et de vivre en cohérence avec l'Évangile. Nous cherchions à vivre en groupe ce qu'idéalement nous espérions voir se réaliser à plus grande échelle dans la paroisse. Nous étions un groupe indépendant de la paroisse, c'est-à-dire qu'aucune autorité n'avait regard sur nos activités mais nous faisons partie de la paroisse et cela était très important pour les membres. À plusieurs reprises, certains le mentionnaient comme le rappelle cet extrait : « Une des belles originalités de notre groupe, c'est qu'on n'a pas voulu dire... on ne s'est pas plogués sur la paroisse, mais on s'est dit on est dans la paroisse. » (P05, R04). Le commentaire suivant va également dans ce sens :

Tous, nous 12, [...] on est tous préoccupés que... on a besoin de la communauté, mais on ne voudrait pas nous autres être une petite communauté bien au chaud, ce n'est pas ça qu'on veut [...] On veut un peu être comme au service de cet esprit communautaire-là. Mais on sait qu'on a peut-être besoin de... de se ressourcer ensemble pour être capable. (P02, Entrevue, T06)

C'est également ce que rappelle le compte rendu de la troisième rencontre : « Notre groupe de réflexion fait partie de la grande communauté et nous en sommes solidaires. » (P04, CR, R03). Nous voulions ainsi apporter notre contribution en aidant la paroisse à vivre ce qu'elle est appelée à être, c'est-à-dire une communauté.

D'une façon générale, pour le groupe, la vie communautaire se rapportait aux impératifs évangéliques laissés par Jésus à ses disciples. Cette inspiration s'inscrivait également dans l'esprit du Concile Vatican II. Toutefois, grandes étaient les frustrations de constater les divergences entre l'Église institutionnelle et l'Église, Peuple de Dieu, issue du concile. Des incohérences, à propos entre autres de la coresponsabilité en Église, ont été identifiées et étaient souvent source d'insatisfaction. La coresponsabilité en Église était un rêve que l'on souhaitait vivre. Comme groupe, nous avons l'impression de marcher parfois à contre courant. En majorité, les membres du groupe se sentaient souvent coincés entre ces deux types d'Église. Les réformes amorcées par le concile semblaient vaines; elles qui avaient permis de croire à une Église en changement et plus ouverte sur le monde, une Église proche des gens et prête à faire face aux nouveaux défis de notre temps, dans la fidélité au concile et à l'Évangile (Charbonneau, 2008). Dans une Église encore très cléricale, vouloir vivre la dimension communautaire de la foi en tant qu'Église de baptisés représentait un grand défi. Était-ce un rêve possible?

Or, les convictions profondes portées par le groupe encourageaient celui-ci à poursuivre sa quête et à envisager des changements pour améliorer la vie communautaire. Pour y parvenir, un approfondissement de la dimension communautaire de la foi était nécessaire. C'est au fil des rencontres que cette conception s'est précisée à partir d'échanges et de réflexion. Cette vision qui a émergé rejoint les quatre composantes de la communion ecclésiale décrites dans le cadre conceptuel : l'appartenance, la Parole, la solidarité et la célébration. La figure 4.1 fait voir un portrait global de la vision développée par le groupe. Chacun des

cadrons représente une composante à laquelle se rattachent des thèmes issus des idées exprimées par le groupe. Chaque composante sera décrite d'une manière détaillée afin de mieux saisir la vision de la vie communautaire de laquelle le groupe tend à se rapprocher.

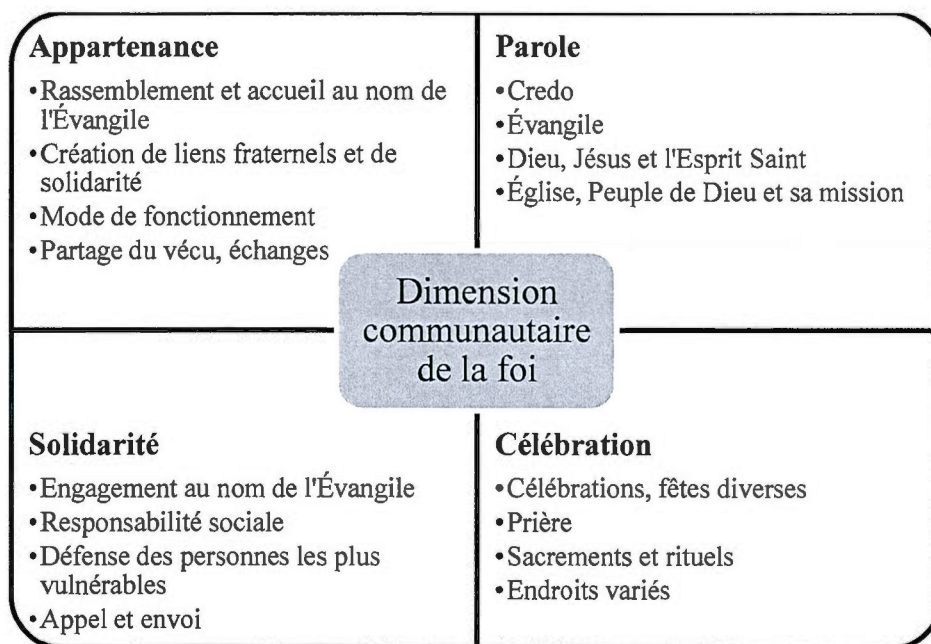


Figure 4.1 Vision de la dimension communautaire de la foi définie par le groupe.

4.2.1 Vers une appartenance à part entière

La dimension communautaire de la foi englobe la composante Appartenance. Tel que mentionné précédemment, le groupe a toujours eu à cœur la communauté paroissiale dont il fait partie. Appartenir à la communauté représentait davantage qu'une participation régulièrement aux célébrations dominicales. Pour le groupe, les personnes appartenant à une paroisse ont un rôle actif à jouer dans la formation de la communauté. Elles sont des membres à part entière qui doivent travailler ensemble au mieux être de la communauté. Bien que les membres du groupe reconnaissent des grandes forces au niveau de la composante Appartenance dans la paroisse, certaines

insatisfactions incitent à vouloir apporter des changements afin que l'appartenance soit vécue à part entière par les paroissiens et les paroissiennes. Parmi les changements souhaités, il y avait l'accueil : « nous insistons ensemble sur le message d'accueil aux exclus comme typique du message évangélique. On fait mention de certaines pratiques de notre propre église qui excluent encore parfois. » (P05, CR, R01). Puis, le manque de communication entre les gens et parfois la distance avec certaines personnes de la communauté ont été nommés comme le rapportent les deux extraits suivants : « Si on était une communauté plus proche les uns des autres puis qu'on arrivait à être... à s'exprimer comment on vit ça , ben peut-être qu'on pourrait s'ajuster puis continuer de vivre en harmonie [...] » (P04, R06) et « il y a beaucoup de monde qui viennent à l'église puis qu'ils ne parlent pas à une personne. Ça, je trouve ça tellement désolant. » (P06, R01). S'ajoute à cela, un désir d'influencer la structure organisationnelle de la communauté parce que, comme l'indiquait un membre : « on en avait une structure qui... puis tout ça fonctionnait et un moment donné, elle a déraillé d'une certaine façon. » (P01, R09). Le groupe souhaitait que les membres se prennent en main en participant à part entière à la vie communautaire tant dans le groupe que dans la paroisse.

Ces changements envisagés s'enracinaient dans la vision de la composante Appartenance portée par le groupe. Les idées exprimées par les membres pour définir cette composante se regroupent autour de quatre thèmes principaux : 1) rassemblement et accueil au nom de l'Évangile; 2) création de liens fraternels et de solidarité; 3) mode de fonctionnement et 4) partage du vécu, échanges.

1) Rassemblement et accueil au nom de l'Évangile

La vie communautaire a été définie comme un regroupement de personnes, de tous âges, qui se réunissent autour d'un désir commun. C'est un groupe dans lequel les personnes se sentent partie prenante en gardant toutefois leur liberté. C'est un « lieu d'accueil au nom de l'Évangile » (P02, Entrevue, T06) où les gens aiment se

retrouver. Un membre a parlé de la communauté en termes de personnes qui désirent « adhérer à une expérience de vie communautaire » (P11, R14). Un autre membre a décrit la communauté en ces termes : « Une communauté, c'est... des gens qui se rassemblent [...] qui prend conscience des personnes autour d'elle [...] c'est comme une grande famille. » (P12, Entrevue, T02). Une autre personne a souligné que la communauté : « c'est ben du monde ensemble de toutes les générations [...] qui aime se rencontrer ensemble et qui dit... Aie! J'ai hâte d'aller là parce que je vais rencontrer un tel [...]. » (P06, Entrevue, T05).

2) Création de liens fraternels et de solidarité

Pour le groupe, l'importance de créer des liens entre les personnes rassemblées est fondamentale. Dans la formation d'une communauté, apprendre à connaître les autres et à les reconnaître dans leur richesse est essentiel : « Il y a des éléments qui façonnent une communauté... faut se connaître, se reconnaître puis savoir se demander des choses les uns les autres. » (P02, T06). Reconnaître la valeur de chaque personne et privilégier des relations égalitaires entre les gens définissent aussi la vision du groupe : « C'est sûr dans une communauté ce n'est pas parce que X est ministre du baptême qu'il est plus important que Y... on est tous dans une même communauté, mais il a un rôle spécial à jouer. » (P11, R11). Tous ces liens tissés constituent une force, comme l'a rappelé ce membre : « Plus le monde se tient en communauté, plus qu'on devient fort. » (P03, T02). Ces liens de solidarité qui se créent permettent ainsi de s'apporter une aide mutuelle.

3) Mode de fonctionnement

Comme souligné précédemment, la vie communautaire rassemble des gens autour d'un but ou d'un désir commun :

C'est important d'avoir un but puis même d'avoir un but commun, moi, je me dis on aura rempli un peu plus le désir qu'on a [...] que on serait ben plus

paroisse, on serait ben plus... selon nos désirs si on avait un but où on est enligné et c'est pas juste un but qui est marqué dans l'église là. (P05, R03).

Pour travailler en lien avec le but recherché, le groupe croyait en un mode de fonctionnement communautaire basé sur la coresponsabilité où les décisions sont prises ensemble. Ce fonctionnement est aussi caractérisé par l'ouverture, la consultation, la prise en charge de la vie communautaire par les personnes qui en font partie et le partage des responsabilités. Il fut répété à plusieurs occasions : « Il faut que les communautés se prennent en main. » (P04, R14). L'idée de synodalité désignant une façon de vivre basée sur la communion était jugée fort intéressante bien qu'elle n'était pas vécue. Tel était un changement souhaité.

4) Partage du vécu, échanges

Plusieurs ont insisté sur l'importance de la communication entre les membres : « la seule chose, ça se résume en trois mots, il faut se parler. Puis quand tu regardes ça... c'est la vérité, c'est l'Évangile aussi, il faut se parler, il faut se pardonner, il faut s'informer, il faut se dire des choses. » (P05, R09). Pour former communauté, il importe pour les membres de s'échanger des informations, des nouvelles des uns et des autres. La communauté veut offrir un endroit où chacun et chacune peut s'exprimer librement dans le plus grand respect. Il s'agit aussi d'un partage de vécu, d'expériences, qui comporte la transmission d'un bagage de sagesse acquis par certains et certaines et qui peut être mis au service des autres. Ce sont toutes les conversations, les échanges, ces prises de parole qui permettent d'approfondir un sujet, de contribuer à la recherche du but à atteindre. Et, ces échanges peuvent conduire beaucoup plus loin qu'on pourrait l'imaginer : « Dès que tu es avec d'autres, un moment donné, ça devient exigeant, c'est pas juste des paroles, des paroles. Un moment donné, il faut que ça apporte une exigence de cohérence et de vérité et moi, je trouve ça stimulant. » (P02, T06). Les interactions avec les autres sont donc recherchées pour former communauté.

4.2.2 Vers une Parole partagée et signifiante pour aujourd'hui

Une deuxième composante de la dimension communautaire de la foi est la Parole. Cette Parole, c'est l'Évangile mais aussi, dans un sens plus large, les valeurs et les croyances partagées par une communauté. Pour notre groupe, la vie ecclésiale ne peut exister sans un approfondissement de ce en quoi et en qui nous croyons. Dans un partage avec les autres, un rapprochement entre la Parole et le quotidien de nos vies est recherché. Se faire plus près de l'Évangile, l'annoncer et être Bonne Nouvelle semblaient des voies à privilégier mais représentaient un défi, comme l'a rappelé un membre :

Mais, il faut sortir puis aller dire une Bonne Nouvelle à tout le monde au cœur de leur vie... pas juste au cœur de leur pauvreté matérielle mais au cœur de leur bonheur, au cœur de leur amour, au cœur de leur... [...] mais on est intolérablement pas Bonne Nouvelle pour tellement de monde que... c'est... ça n'a pas de bon sens! Ça n'en a pas! (P02, R07)

Dans notre communauté chrétienne, les membres trouvaient qu'il y avait peu de lieu pour partager autour de l'Évangile et échanger sur la foi qui nous animait. Nous souhaitions améliorer cette situation. Dans notre groupe, nous avions un lieu pour partager ensemble, mais les autres paroissiens et paroissiennes n'avaient pas beaucoup d'option.

Les changements envisagés liés à cette composante et aux autres composantes s'enracinaient dans cette vision de la Parole. Les interventions des membres pour définir la composante Parole se regroupent autour de quatre thèmes principaux : 1) le Credo; 2) l'Évangile; 3) Dieu, Jésus et l'Esprit Saint et 4) l'Église, Peuple de Dieu et sa mission.

1) Credo

Toutes les idées émises regroupant les croyances des membres du groupe, à l'exception des trois autres thèmes cités plus bas, ont été rassemblées sous credo. Ces idées exprimaient, par exemple, la conception de l'espérance, des valeurs chrétiennes ou encore précisaient le sens accordé à la foi, la religion et la spiritualité. La foi a pris différents visages tels une force, une présence, une direction, une confiance, un guide, un don. Plus d'une personne a souligné le caractère intégrateur de la foi : « c'est ce qui intègre toutes tes convictions les plus profondes dans un seul élan, qui me donne une confiance dans la vie en dépit des obstacles les plus irrémédiables, [...] qui te donne la conviction de participer à la construction du monde malgré tout. » (P01, Entrevue, T17). Les membres ont référé à la religion en terme de dialogue avec la vraie vie, de ce qui préoccupe réellement les gens : « parler de religion, c'est parler de l'intérieur des choses. » (P05, R05). Un autre membre a parlé de religion en ces termes : « La religion n'est pas là pour te culpabiliser, mais elle est là pour donner du sens. » (P01, Entrevue, T17). La spiritualité a également été abordée et définie comme la force qui nous anime intérieurement nous appelant au dépassement et encore, comme « une manière d'être et de vivre. » (P11, Entrevue, T17). Toutes ces opinions permettaient de développer le credo de chacun et chacune.

2) Évangile

Pour le groupe, il a été mentionné à maintes occasions l'importance d'être une communauté bien enracinée dans l'Évangile. L'Évangile était décrit comme une Bonne Nouvelle à partager, à vivre, une force pour agir, un projet, une mission à accomplir. L'Évangile, c'était aussi une Parole toujours actuelle, adressée à chacun et chacune au cœur de la vie. L'Évangile a été défini comme une personne vivante et « nous devons être Évangile » (P11, R01) dans notre milieu. C'est aussi un message d'espérance : « Être Bonne Nouvelle, ça veut dire, c'est donner de l'espoir, de l'espérance. » (P11, R07). À plusieurs reprises, les membres ont rappelé le besoin de discernement spirituel : « Ça, c'est fondamental. Il faut du dialogue avec l'Évangile

puis... c'est une démarche incroyable. » (P02, R09). Pour former une communauté, se faire proche de l'Évangile, partager la Parole et la disséminer sont une exigence incontournable.

3) Dieu, Jésus et l'Esprit Saint

Une connaissance de Dieu, de Jésus et de l'Esprit Saint constitue un des fondements même de la foi chrétienne. Le groupe s'est souvent référé à Dieu comme un Père aimant et créateur. Il a été répété à plusieurs reprises les paroles d'un conférencier : « Dieu est Amour et pas autre chose. » (P06, R01). Jésus, Fils de Dieu a été défini comme un vrai homme et un vrai Dieu, un messenger de Dieu mais encore plus comme un modèle inspirant, un homme à notre image, un laïc. Jésus est reconnu, par le groupe, comme Évangile donc Bonne Nouvelle proposant une loi basée sur l'amour. Son appel à marcher à sa suite est compris mais, comme le mentionne cet extrait, cela se fait de façon graduelle : « on ne devient pas disciple de Jésus du jour au lendemain là, on le devient peu à peu. » (P06, R01). Puis, les membres du groupe ont parlé de l'Esprit Saint ou de l'Esprit de Dieu comme une présence qui habite dans chaque personne. Toutefois, il a été précisé que : « l'Esprit Saint, c'est pas à nous tout seul, on le possède ensemble. » (P04, R01). L'Esprit a aussi été présenté comme un souffle qui nous guide, nous inspire. C'était décrit comme un Esprit de vie. Cette vision de Dieu, Jésus et de l'Esprit inspirait le groupe.

4) Église, Peuple de Dieu et sa mission

La vision de l'Église portée par le groupe s'inspirait, comme il a été mentionné précédemment, du modèle d'Église communion. Cette dernière était décrite comme le regroupement de tous les croyants et de toutes les croyantes, à titre de Peuple de Dieu en marche qui travaillent ensemble à la construction de la communauté. Certains l'exprimaient en disant : « l'Église, ben, c'est nous autres finalement. » (P07, R05). Pour le groupe, la présence encore très forte d'une Église cléricale posait un défi

important pour vivre une Église communautaire. De plus, la position actuelle de l'Église sur plusieurs sujets était jugée intenable par plusieurs. Ils s'attristaient de voir un fossé se creuser entre l'Église et le monde plutôt que de la voir comme une inspiration pour les hommes et les femmes d'aujourd'hui. La croyance en l'Église institutionnelle était ébranlée : « L'Église, c'est une institution qui permet de rendre visible l'invisible et là, on est plus capable! » (P01, R07). Le groupe parlait également de la mission des baptisés, responsables de l'Église en y voyant la possibilité d'exercer une variété de ministères : « Il faut travailler fort sur les différents ministères qu'on pense qu'on a besoin dans notre communauté chrétienne, ceux qui existent déjà et ceux qu'on voudrait mettre davantage en valeur : le ministère du pauvre, le ministère des malades. » (P02, R11). Le groupe croyait en des ministères vécus en lien étroit avec et dans la communauté.

4.2.3 Vers une plus grande solidarité avec les personnes appauvries

La troisième composante de la dimension communautaire de la foi est la Solidarité. Pour le groupe, la vie ecclésiale se distingue par le service fait au nom de l'Évangile. Elle consiste en un lieu de solidarité et de service. Dans une vision communautaire de l'Église, celle-ci se veut soucieuse des personnes dans le besoin. Les membres du groupe ont soulevé un manque de solidarité face aux pauvres de la communauté paroissiale. Ils reconnaissaient et se réjouissaient que la paroisse pose souvent des gestes auprès des personnes dans le besoin et qu'un organisme s'occupe des pauvres. Toutefois, ce qui était déploré, c'était que la préoccupation des pauvres ne soit pas une responsabilité de tous et de toutes, mais ne relève que de certaines personnes. Plusieurs ont souligné que « les pauvres, ça appartient à tout le monde. » (Journal_Chercheure_T03). Ce que le groupe souhaitait, c'était que la communauté (groupe et paroisse) soit « une communauté féconde avec des projets terre à terre [...] avoir des projets différents... pas obligés que ce soit tous les mêmes [...]. Une communauté qui porte le souci pour les pauvres, le souci de l'autre, du différent de

soi. » (P08, R03). Sur une base individuelle, les membres du groupe étaient engagés dans la communauté paroissiale ou dans un organisme d'entraide, mais le désir de se montrer solidaires de l'engagement de chacun et chacune s'était fait sentir. Des membres avaient exprimé le souhait d'entendre les autres partager ce qu'ils vivaient et de permettre un questionnement sur le sens de l'engagement; c'était là un projet mentionné par le groupe : « lecture de nos actions et nos engagements » (CR, T16). Le groupe cherchait également à influencer la paroisse afin que d'autres puissent porter ce souci du pauvre. Des changements pouvaient être envisagés dans cette direction.

L'approfondissement de la vision Solidarité a permis de recueillir des idées qui tournent autour de quatre thèmes principaux : 1) engagement au nom de l'Évangile; 2) responsabilité sociale; 3) défense des personnes les plus vulnérables et 4) appel et envoi.

1) Engagement au nom de l'Évangile

Parmi les idées exprimées, plusieurs ont parlé de la Solidarité en termes d'engagement pris au nom de l'Évangile. Il avait été souligné que c'est la mission même de l'Église d'être au service des autres. Un membre en parlait en ces termes :

Nous, on devrait être au service de, ça veut dire [...] c'est une manière d'être. Je pourrais aider, donner des vêtements ou de la nourriture à quelqu'un, mais c'est la manière que tu le fais qui est important. [...] J'ai peut-être aidé là, mais est-ce que j'ai été un porteur de Bonne Nouvelle ou porteur d'une espérance de vie? [...] Et pourquoi je suis engagé dans [...], c'est parce que c'est quelque chose qui répondait à ma foi, à ma vision de foi. (P11, Entrevue, T17)

2) Responsabilité sociale

Les membres du groupe ont parlé de la Solidarité comme étant une responsabilité sociale comme en témoigne cet extrait : « Tu es appelé à t'entraider [...]. Un p'tit service aux autres, ça l'air de rien des fois mais ça peut aider beaucoup, puis quelle

que soit la nationalité, la religion, n'importe quoi, l'entraide c'est ça qui est important entre les humains. » (P06, R16). Il a été mentionné à plusieurs reprises qu'il était de la responsabilité de tous et toutes de travailler à rendre le monde meilleur, de contribuer en faisant un pas de plus, comme par exemple en posant des gestes concrets pour protéger l'environnement.

3) Défense des personnes les plus vulnérables

La vision de la solidarité s'est également exprimée par la défense des personnes dans le besoin, des personnes qui sont fragiles, des pauvres. Plusieurs ont souligné l'importance de dénoncer les situations aliénantes. Par exemple, devant une famille mise à la porte de son logis, un membre du groupe dénonce cette situation en partageant sa vision de la solidarité :

Il faut oublier les normes à suivre là, les procédures, tu oublies la bureaucratie. Tu mets ça de côté [...]. Ça me fait mal de voir les gens qui profitent de ces situations. C'est sûr que la dame avait des choses qui n'étaient pas corrects, peut-être un logis en retard, mais elle avait des raisons [...] tu ne peux pas abuser de ton pouvoir pour écraser un qui est plus faible. (P11, R16)

Devant une telle situation, les membres ont rappelé l'importance de prendre parti pour le plus faible et d'agir. Devant l'injustice, ce serait une obligation d'agir : « Si je vois quelque chose qui est injuste envers quelqu'un, ça doit me préoccuper, me déranger où je me dois de faire quelque chose, d'intervenir. » (P11, Entrevue, T17).

4) Appel et envoi

Les idées exprimées par le groupe soulignaient également que la solidarité était un appel ressenti ou lancé par une personne avec qui se solidariser. Une personne engagée dans un organisme d'aide internationale parlait de cet appel en ces termes : « on était appelés à bâtir le Royaume et ça je trouvais ça énergisant. [...] Dieu nous inclut dans son projet et nous invite à le faire avec lui. » (P07, T13). À cette idée est venue s'ajouter celle de la reconnaissance de l'engagement pris et de l'envoi fait par

les autres membres de la communauté : « c'est P10 qui avait dit [...] on ne peut pas s'envoyer tout seul en mission; on a besoin d'être envoyé en mission, d'être reconnu comme membre d'une communauté puis d'être confirmé. Puis je me dis, il faut développer ça dans une communauté. » (P02, Entrevue, T06).

4.2.4 Vers des célébrations pleines de sens

Finally, dans les échanges du groupe, la vision de la dimension communautaire de la foi comportait une description de la composante Célébration. Pour les membres du groupe, souligner par une fête les événements importants de sa vie communautaire constituait un aspect important de la communauté. Les membres reconnaissaient que la communauté paroissiale avait le sens de la fête, qu'ils considéraient comme un trésor. Ces célébrations organisées étaient significatives pour tous ceux et toutes celles qui y participaient. Si plusieurs célébrations prenaient tout leur sens, d'autres en avaient moins. Or, le groupe portait le désir de redonner sens à ce qui se vivait lors des célébrations. Plusieurs ont exprimé que trop souvent, il y avait un écart entre ce qui était célébré et ce que vivaient les gens. Vouloir intégrer foi et vie, c'était retourner au sens profond des choses pour favoriser un rapprochement entre les deux et tendre ainsi vers des célébrations remplies de sens. D'une façon un peu nostalgique, une personne rappelle la façon dont elle a vécu la messe :

C'était vraiment la messe comme ça aurait dû être et comme je pense que la réforme liturgique de il y a 40 ans a complètement « foiré » [...] où tu faisais des petites messes qui étaient vraiment basées sur le recueil de ce qui s'est passé dans ta vie, dans cette journée là, une adaptation... c'est vraiment ce que la messe, je pense, devrait être. [...] C'était le moment de la journée où effectivement, tout était le mieux intégré... à la fois sous forme symbolique et sous forme de prise de conscience, où on pouvait intégrer à la fois ce qu'on avait étudié, ce qu'on avait vécu et faire du sens de tout ça. Puis, quand tu as goûté à ça une fois dans ta vie, tu ne peux plus complètement t'en débarrasser. (P01, R06)

Dans cette quête d'intégration foi et vie, les membres du groupe cherchaient à créer des liens entre les célébrations et ce qu'ils vivaient dans le quotidien de leur vie, incluant ce qui se vivait dans la communauté.

Dans les échanges portant sur la vision Célébration, les idées exprimées se rattachaient aux quatre thèmes suivants : 1) célébrations, fêtes diverses; 2) prière; 3) sacrements et rituels et 4) endroits variés.

1) Célébrations, fêtes diverses

Des idées exprimées se dégageait une variété de fêtes religieuses ou profanes pour souligner des événements significatifs, tels les anniversaires de naissance ou de mariage, la Chandeleur, la fête des Rois, les funérailles, la fête des bénévoles. Pour les membres du groupe, il y a plusieurs occasions pour festoyer en communauté, il suffit d'être attentif à la vie, comme le rapportent ces deux extraits : « On a 40 ans, on pourrait tracer un portrait des choses à célébrer en communauté. Il faut cependant être à l'écoute des préoccupations des personnes. » (P05, R13) et « Mais, j'y ai pensé que c'était le 2 février bientôt puis il faudrait qu'on fasse de quoi. [...] C'est la Chandeleur. » (P12, R03). À ces diverses célébrations, l'importance d'engager les gens à leur préparation mais aussi à leur réalisation a été soulignée à plusieurs reprises. Ces célébrations et ces fêtes doivent être significatives pour les gens; il faut qu'elles soient accessibles à tous et à toutes et qu'elles permettent de créer des liens avec leur vécu.

2) Prière

Le groupe a également mentionné l'importance de la prière : « La prière, c'est un élément important dans un groupe qui veut vivre la dimension communautaire. » (P10, Entrevue, T05). Il y avait unanimité pour dire que la prière n'était pas quelque chose de magique. Prier signifiait pour plusieurs être ou « se mettre en présence de Dieu » (P06, R01) ou encore « aller retrouver son centre pour être en communion

avec Dieu. » (P05, R01). C'était décrit comme une façon d'entrer en dialogue avec Dieu, d'être à son écoute. La prière permet, comme certaines personnes l'ont mentionné, une ouverture à soi qui conduit en dehors de soi. Il a été spécifié que c'était un temps d'arrêt qui permettait de saisir qu'il y avait quelque chose de plus grand que nous et d'en prendre conscience. Plusieurs ont partagé diverses manières de prier, comme par exemple en faisant le silence autour de nous et en nous, en méditant un texte biblique, en récitant des formules apprises par cœur, en chantant ou en écoutant une chanson inspirante. Les membres ont mentionné que la prière individuelle était importante, mais celle faite en groupe ou en communauté l'était tout autant.

3) Sacrements et rituels

La communauté a été décrite comme un lieu permettant d'approfondir le sens des sacrements et des rituels. Le groupe a davantage partagé ses opinions sur les sacrements suivants : le baptême, l'eucharistie, le mariage et un peu le sacrement de l'ordre, c'est-à-dire l'ordination sacerdotale. Un sacrement a été décrit comme « un révélateur de la présence de Dieu dans la vie humaine. » (P01, R14). Des échanges ont permis de retenir l'idée qu'un sacrement permettait de saisir les réalités du point de vue de Dieu. Dans ce sens, devant les vies de couple mouvementées de nos enfants, nous nous sommes demandé « si l'essentiel du sacrement de mariage était de nous faire saisir de l'intérieur le regard du Dieu Père sur nos enfants. » (P01, R07). Porter un regard à travers les yeux de Dieu représente un défi mais change, bien souvent, les idées préconçues qui nous font parfois juger très sévèrement certaines situations de vie. Puis, le groupe a exprimé l'importance de décrire les rituels, comme par exemple lors d'un baptême, afin que les cérémonies soient plus significantes pour ceux et celles qui y participent.

4) Endroits variés

Finalement, le groupe parlait de la dimension Célébration en termes de lieux variés pour vivre des célébrations et des fêtes. En parlant des différentes façons de célébrer une personne a mentionné que « ça prend des lieux pour toutes sortes de raisons » (P02, R05) et une autre a souligné dans le compte rendu de la seizième rencontre (R16) : « l'éclatement des murs pour célébrer à l'extérieur. » (P10, CR, R16). Trop souvent, on pense à l'église mais il existe d'autres lieux pour prier, par exemple, en nature ou encore à la maison, autour d'un repas.

Somme toute, les quatre composantes de la dimension communautaire de la foi décrites précédemment constituent la vision portée par le groupe. Chaque membre y a contribué à sa façon en partageant ses idées, ses opinions. Le tableau de l'appendice J présente les thèmes abordés par chaque personne du T01 au T08 ainsi que du T09 au T18. C'est inspiré par cette conception de la vie communautaire que le groupe chemine vers l'intégration foi et vie.

4.3 Notre quête d'intégration foi et vie et nos actions planifiées

Notre cheminement vers l'intégration foi et vie s'est déroulé autour de deux événements marquants qui nous ont amenés tant à réfléchir sur notre vision communautaire de la foi qu'à la mettre en pratique. Le premier événement se rattache à une retraite paroissiale qui a mobilisé l'énergie du groupe et l'a entraîné à explorer de nouvelles pistes pour faire communauté. Le deuxième événement concerne le départ du curé qui a provoqué beaucoup d'émotions et nous a questionnés sur notre responsabilité comme chrétiens et chrétiennes membres de la communauté paroissiale. Dans un cas comme dans l'autre, des actions ont été entreprises pour effectuer un changement et se rapprocher de l'idéal recherché : une plus grande cohérence entre foi et vie, autrement dit l'intégration foi et vie.

4.3.1 Retraite paroissiale (T01 au T08)

4.3.1.1 Intégrer foi et vie, c'est passer de la Parole aux actes

Six personnes, ayant participé en tout ou en partie aux trois soirées de la retraite paroissiale, sont revenues enthousiastes et ont manifesté le désir de partager avec d'autres le contenu qui les avait rejointes. Trois d'entre elles avaient rédigé des notes qu'elles ont distribuées aux autres. Elles ont aussi présenté verbalement le compte rendu des propos tenus lors de la retraite. Si les notes étaient un bon résumé, entendre raconter l'expérience vécue rendait le message plus significatif : « ce qui me frappe parce que moi, je n'y étais pas,... j'ai lu ça puis j'avais de la difficulté au bout de la ligne à saisir. Je trouve ça plus intéressant en vous entendant parler, c'est plus vivant... » (P02, R01). Les échanges et questionnements soulevés au cours de la première rencontre (R01) ont favorisé l'expression des perceptions de chacun et chacune face au vécu de la dimension communautaire de la foi. Cet extrait d'un journal de route témoigne des préoccupations d'un membre, également partagées par plusieurs personnes du groupe :

Sommes-nous solidaires des exclus? Vivons-nous cette particularité de Jésus? Devons-nous faire plus que souhaiter le retour au bercail des exclus? Sommes-nous communautaires? Comment faire pour que choisir l'Église et choisir Jésus soient le même choix? [Le conférencier] a réveillé mon questionnement vital [...] Ou on n'a pas de problème dans notre Église ou on en a un. Si on en a un, en sommes-nous conscients, en connaissons-nous l'ampleur et la nature? Nous avons en main ce qui pourrait nous guider pour répondre à ces questions. Après seulement il faudra décider d'une action et faire un plan pour s'assurer que ça ne sera pas seulement du bla bla. (P05, JR, T01)

La réflexion en lien avec la retraite n'a laissé personne indifférent; nous nous sentions interpellés par le message entendu. Dans le compte rendu de cette rencontre (R01), quatre points principaux se dégagent des échanges : a) l'importance de l'accueil – particulièrement les exclus – comme typique du message évangélique; b) la présence

active de l'Esprit en chacun et chacune et l'importance à donner aux signes dans notre vie; c) le discernement communautaire comme guide d'action, plus évangélique que l'application froide de la loi et des règlements et d) l'Évangile est une personne vivante et nous sommes appelés à devenir des personnes vivantes, à être en quelque sorte Bonne Nouvelle pour les autres. Un autre point qui ne figure pas dans le compte rendu a été abordé longuement, c'est l'importance de la prière sous diverses formes et dans des lieux divers comme le rapporte l'extrait suivant :

J'y crois à cette prière. Moi, j'ai toujours besoin d'un p'tit coin tranquille, où je dois me... on va dire me ressourcer... comme j'ai dans ma cour, ma p'tite balançoire, là, je vais là... puis c'est mon p'tit coin, là, je suis tranquille... je suis ouverte à une présence de Dieu... et ça me fais du bien. [...] J'ai toujours cru que ça faisait du bien de prier. Ben, j'appelle ça prier... je ne prie pas... je ne j ne suis pas à genou... je ne suis pas dans les formules, mais c'est comme se mettre dans la présence de Dieu puis lui dire, viens... se connecter... (P06, R01)

Ces cinq points principaux s'inscrivaient dans la vision communautaire de la foi portée par le groupe. Au fil des échanges, les liens se tissaient entre le contenu de la retraite et notre vision; tout prenait place en nous. Cette intégration qui s'effectuait cherchait à se manifester; cette vision qui se précisait par le contenu de la retraite cherchait à se concrétiser.

En effet, le groupe se sentait interpellé à donner des suites au message retiré de cette retraite comme on le voit dans le compte rendu de la rencontre R01 : « Puis, on s'est longuement questionnés sur la suite à donner. On peut facilement oublier le contenu d'une retraite, si valable soit elle. On peut déborder de bonnes intentions sans que rien ne reste après quelque temps. » (P05, CR, T01). Ainsi, les membres du groupe se demandaient comment intégrer nous-mêmes cette foi (la dimension communautaire) au sein de la communauté paroissiale? Comment aider d'autres à l'intégrer? Lors des rencontres R01 et R02, la réflexion portait ces préoccupations, comme en témoigne cet extrait :

Moi, ce qui me frappe, c'est ce que P04 vient de dire. En plus que la 3^e rencontre, elle nous dit comment elle l'a aimée, comment ça l'avait stimulée, comment elle avait le goût d'en parler puis ce matin, elle s'en venait en se disant ben, mon Dieu, je me souviens plus de rien. Ça me rappelle le questionnement de P05 qui se dit ben... on a eu une belle retraite, les gens ont aimé ça, ça les a touchés, puis trois semaines après ben on se souvient plus de rien là. Ben, ça sert à quoi une retraite si vraiment... si vraiment... il y a quelque chose pour vivre ou bien dont on l'intègre spontanément parce que... parce qu'on est fait comme ça ou bien dont il faut s'en reparler pour pouvoir en re-jaser avec quelqu'un en prenant une marche si on veut que ça fasse partie de notre vie un jour là. Ça m'a l'air que oui, oui, c'est vrai... Puis, ça été bon pourtant... ça été bon sur le coup quand on l'a reçu... (P02, R01)

Après avoir exploré différentes pistes d'action, le groupe a décidé de retenir deux activités à réaliser. La première fut l'accueil aux messes :

Moi, j'aimerais bien ça qu'on reprenne les accueils qu'on faisait aux messes le dimanche, même si ce n'est que leur donner le feuillet de chants puis... oui, leur dire bonjour [...] Moi, en tout cas, c'est une affaire que j'aimais faire parce que je trouvais que j'avais contact avec les gens [...] Je me dis, c'est juste un p'tit début mais... ça invite les gens parce que si tu vas à l'église dans le fond et si tu n'es pas accueilli puis tu es là dans ton coin, qu'est-ce que tu fais? (P12, R01)

Cette proposition a été retenue à l'unanimité. Des idées ont rapidement été émises afin de planifier et de mettre en œuvre cette activité. Un membre du groupe a été chargé d'apporter cette suggestion au conseil de pastorale. L'idée fut retenue et depuis ce temps, les personnes qui font la lecture des textes liturgiques accueillent les gens aux célébrations dominicales. Cette activité rejoignait la vision d'être une communauté accueillante, à l'image de l'Évangile.

Comme deuxième activité, le groupe a décidé de préparer une rencontre sous forme de Café de la Parole, cherchant à offrir aux paroissiens et aux paroissiennes une occasion de faire le lien entre l'Évangile et la vie (CR, R02). En préparant cette activité, il y avait beaucoup d'énergie dans le groupe; une vie nous animait. Nous

planifions cette activité en essayant nous-mêmes de faire le passage entre l'Évangile et notre quotidien. L'extrait suivant présente un exemple des échanges que nous avons :

On lit ça comme si c'était ordinaire mais ça ne l'est pas. Je suis sûre que c'est difficile [...] il faut que tu regardes là où tu as les pieds puis ce n'est pas juste qu'est-ce que je devrais faire? C'est qu'est-ce que je devrais faire (en frappant sur la table) en lien avec l'Évangile... puis pas juste pour être un bon professeur, un bon... le meilleur mais pour être dans la ligne de l'Évangile. (P02, R02)

Nous avons échangé longuement également sur la façon de donner la parole aux gens dans l'animation de ce Café de la Parole (R02). Nous souhaitons que cette activité permette aux gens de vivre une expérience communautaire qui reflète notre vision de la dimension communautaire de la foi :

Si on approfondit ça... qu'est-ce que ça veut dire goûter à la communauté? En tout cas pour moi, il y a des affaires qui sont en arrière qui flash. Il y a une prise de parole là...on parle... on a le droit de parole. On peut faire dire... on peut donner la parole à d'autres... mais la prendre aussi ou qui donne... qui donne le goût aux gens qui ont le droit de parler puis qu'ils ont le droit de... pas juste droit mais la beauté de la liberté puis la foi pour moi, c'est... c'est d'expérimenter une dimension de foi... (P05, R02)

Une petite grille dans le compte rendu de la rencontre rappelle le plan que nous nous étions donné : 1) Accueil; 2) Partir de la vie; 3) Revenir au texte; 4) Voir le contexte du texte et 5) Revenir à la vie (CR, R02). Ce plan servait de guide à adapter selon le groupe que nous aurions. Toutes les responsabilités ont été distribuées entre les membres selon les disponibilités et les intérêts de chacun et chacune.

Suite à la réalisation de cette activité, une évaluation a été faite en groupe et le bilan positif établi a stimulé le groupe à refaire un deuxième Café de la Parole. Cette activité, axée sur le partage de la Parole, s'inscrivait dans la vision de la dimension communautaire de la foi portée par le groupe. Elle permettait de rejoindre

l'importance de l'accueil, la prise de parole et le sens de l'Évangile comme Parole vivante dans le quotidien de nos vies. Dans son journal de route, un membre souligne son appréciation de l'activité et son rôle dans la quête d'une vie de foi plus communautaire :

[...] dans un exercice semblable à celui de ce matin, nous sommes actifs, nous participons. Comme quelqu'un d'autre l'exprimait, ça nous donne en même temps l'occasion de parler de notre foi, car en-dehors de rencontres semblables, il y a peu de personnes qui soient réceptives à parler de questions de foi. C'est là que le besoin des rassemblements communautaires, que la force de la communauté prend tout son sens. Cela nous fait sortir de l'isolement et nous donne vie.

[...] Je me souviens qu'un essai semblable avait été fait, il y a de cela plusieurs années, et il ne s'était pas poursuivi. [...] Je crois qu'il était seul à porter le projet. Et c'est justement là qu'est la grande différence entre cette première tentative et cette fois-ci. Cette fois-ci, nous sommes plusieurs - la force de la communauté - à porter le projet; ceci me dit qu'il est important que tout le groupe le porte tout le temps. (P07, JR, T02)

Ensemble, nous avons réalisé cinq Café de la Parole. Nous avons planifié le premier en groupe mais pour les suivants, deux ou trois personnes du groupe se chargeaient de préparer l'animation sous la formule établie par le groupe. La préparation en commun de cette activité était une occasion pour ce sous-groupe d'approfondir l'Évangile, de tisser des liens avec sa vie; c'était en quelque sorte travailler à l'intégration foi et vie. Lors du Café de la Parole, les membres du groupe qui étaient disponibles se joignaient aux paroissiens et aux paroissiennes dans un local de la paroisse pour échanger autour de l'Évangile.

Ces deux activités, l'accueil aux célébrations dominicales et le Café de la Parole mises en place dans la paroisse avaient pris naissance à la suite des discussions entourant le contenu d'une retraite paroissiale. Ce neuf qui en avait émergé n'avait pas fini de se manifester.

En effet, une expérience allait interpeller le groupe et le confronter à vivre en cohérence. Voilà que deux membres engagés dans un organisme communautaire du quartier arrivent dans le groupe après avoir rendu visite à une famille dans le besoin. L'un d'eux s'adresse au groupe en disant : « Je veux juste si jamais on a du temps... J'aimerais ça qu'on ait dix minutes pour parler de notre rencontre. » (P05, R03). Sans hésiter, le groupe a accordé tout le temps nécessaire à cette demande. Les deux personnes ayant rendu visite à une famille colombienne dans le besoin ont raconté cette expérience qui les avait beaucoup touchées, comme en témoigne ces deux extraits :

[...] ce qu'on a réalisé c'est que le plus important n'a pas été le matériel qu'on peut leur offrir; c'est la rencontre, c'est l'accueil. La proximité qui s'est créée entre nous. [...] ça a été... personne à personne... On s'est fait proches d'eux mais eux, se sont faits proches de nous aussi. C'est ça qu'on a vécu. (P11, R03)

En tout cas, il n'y avait vraiment pas grand-chose puis... là, on s'est dit... surtout moi, c'était l'affaire de la p'tite fille qui venait me chercher pas mal. Je me dis, ça n'a pas de bon sens. On est capable de faire ça, [...] j'suis sûr qu'on est capable de meubler facilement une chambre d'enfant rapidement là [...] Je trouve que ça tombe bien que le déjeuner soit là parce que à la messe; c'est bien qu'ils viennent mais on a tellement peu de temps pour se parler et puis de se connaître puis je sais que le projet de P12 qui était d'accueillir les personnes; de s'accueillir ben on peut le faire... hésitons pas à le faire après la messe puis là, en plus, il y a le déjeuner ben, invitons-les [...] Je suis sûr que des gens, ils aimeraient la communauté et la communauté les aimerait. Puis, on n'a pas besoin de les prendre en charge. Ils ont juste besoin d'un coup de pouce... (P05, R03)

Les membres du groupe ne pouvaient rester indifférents à ce récit. Cette situation bien réelle nous offrait la possibilité de réfléchir sur la façon dont nous étions solidaires des autres dans le besoin. Nous étions confrontés directement avec notre vision de la dimension communautaire de la foi. Comment manifester notre solidarité? Le lien de P05 avec le projet d'accueil aux célébrations dominicales nous invitait à la cohérence. Les membres faisaient des liens avec d'autres expériences semblables et la vision de la composante Solidarité que nous portions. C'était également une belle

occasion de favoriser la dimension communautaire de la foi en sensibilisant « notre communauté à la dimension du partage, à la dimension d'aide du plus pauvre, des gens qui sont dans le besoin. » (P08, R03).

Sensible à l'expérience qu'on nous avait partagée, des membres du groupe ont offert leur aide selon leur disponibilité. Certains ont travaillé à la collecte des biens matériels avec l'organisme communautaire du quartier, d'autres ont mentionné avoir des objets à donner pour contribuer à la liste à combler : « J'ai sûrement ça une boîte de verres dans le garage. » (P02, R03). D'autres encore ont travaillé avec la paroisse pour préparer l'accueil de cette famille lors de la célébration dominicale et pour planifier le déjeuner qui suivait le rassemblement. Si tous les membres ne pouvaient jouer un rôle actif, on peut dire que tous appuyaient l'idée d'accueillir cette famille dans la communauté paroissiale.

Lorsque la famille colombienne a été présentée à la communauté paroissiale, plusieurs membres du groupe étaient présents. La communauté paroissiale a accueilli chaleureusement cette famille et le déjeuner qui a suivi la célébration a permis de fraterniser avec elle. Aucune évaluation n'a suivi cette activité sinon quelques commentaires échangés de façon informelle pour souligner la réaction positive de la famille accueillie. De plus, on peut lire dans un compte rendu : « Les paroissiens ont répondu au-delà de nos attentes, nous en étions ravis et nous avons réalisé que le plus important, c'est l'accueil. » (P04, CR, R03).

4.3.1.2 Intégrer foi et vie, c'est aligner sa vision communautaire et son parcours

Si, pour le groupe, intégrer foi et vie signifiait porter un regard sur ce qui se passe autour de nous afin de se laisser questionner pour mieux s'y situer, cela veut également dire s'arrêter pour faire le point, prendre conscience du chemin parcouru et s'assurer que nous allions dans la direction souhaitée. C'était être capable de nommer

ce que nous cherchions à atteindre et de constater ou non la cohérence de notre parcours. Si ce n'était pas le cas, il était possible de se réajuster. Le groupe s'est réservé du temps au cours de la démarche pour faire cette réflexion. J'ai proposé ce temps d'arrêt à la troisième rencontre (R03), mais le groupe a senti le besoin de le faire à quelques reprises, pour d'autres raisons qui seront présentées plus loin, entre les T09 et T18.

Au cours de la troisième rencontre (R03), j'ai fait un historique de nos rendez-vous mensuels ainsi qu'un portrait de la communauté telle que définie et décrite par les membres depuis le début des rencontres. À partir des données recueillies depuis le début des rencontres du groupe (enregistrements, comptes rendus, courriels échangés et mon journal de chercheure), j'ai préparé deux tableaux : l'un illustrant la communauté actuelle telle que décrite par les membres (tableau I.1) et l'autre montrant la situation désirée (tableau I.2). Dans chacun de ces tableaux, une distinction entre le groupe en tant que communauté et la communauté paroissiale montrait les similarités et les différences. Devant ce portrait, chacun et chacune était invité à réagir et à exprimer dans quelle mesure il représentait sa vision. Plusieurs ont apporté des exemples concrets pour appuyer les idées énoncées. D'autres encore ont proposé des mots plus précis et des ajouts aux tableaux. Et, pour certains, ce portrait soulevait un questionnement important quant aux buts poursuivis par la communauté paroissiale :

Ben moi, ce qui me frappe encore, c'est de voir que les buts de la grande communauté... (inaudible) on est impliqués jusqu'aux oreilles, qu'on en a jamais beaucoup parlé... puis ça me pose question en me disant... puis je l'ai écrit tout à l'heure parce qu'on l'a un peu effleuré ça... devrait-on connaître davantage les buts de la grande communauté et devrait-on susciter l'intérêt des paroissiens à connaître davantage les buts de la grande communauté [...] (P04, R03)

Cette prise de conscience vis-à-vis des buts de la communauté paroissiale a retenu longuement l'attention du groupe. L'importance d'avoir une orientation se révélait comme essentielle bien que la manière d'en parler variait. Si certains aimaient le mot but, d'autres préféraient l'utilisation du mot désir. Il a été proposé de parler d'un désir commun porté par une communauté. Le groupe s'entendait pour dire l'importance de partager, d'échanger à l'occasion sur ce désir ou but commun comme pour se rappeler, clarifier la direction où l'on va.

Puis, après l'historique des rencontres rappelant la démarche suivie par le groupe, une personne a spontanément exprimé sa surprise devant notre cheminement : « Je suis surpris de tout ce que l'on a fait. » (P05, R03). Ce temps de recul permettait d'avoir une vue d'ensemble et d'en apprécier toute la richesse.

4.3.1.3 Intégrer foi et vie, c'est être branché à la Source pour reconnaître la présence de Dieu dans ce que nous vivons

Dans sa quête d'intégration, le groupe s'est arrêté pour vivre une expérience spirituelle dans la nature. C'est une personne du groupe qui avait exprimé le besoin de faire quelque chose de différent : « c'est le temps qu'on fasse quelque chose... c'est le temps que tu nous amènes sur une montagne ou quelque chose pour qu'on puisse vivre un moment de rencontre particulière. » (P02, R03). L'idée proposée a vite été retenue par le groupe. Une énergie est venue mobiliser le groupe et le partage des responsabilités s'est rapidement réalisé : choix d'un lieu, transport, planification du repas, animation, etc. Cette quatrième rencontre (R04), en plein cœur de l'hiver, a ainsi eu lieu à la campagne sur le terrain d'un des couples du groupe. C'était un endroit idéal pour une randonnée de ski de fond et une rencontre avec Dieu. Une personne du groupe s'est chargée de l'animation. Elle nous a guidés dans une expérience spirituelle en montagne.

Un retour sur cette activité a permis de réaliser que cette expérience communautaire avait créé une harmonie entre la rencontre sur la montagne avec Dieu et ce que nous vivions dans le groupe. C'était à l'image de la vision partagée par le groupe. Nous nous étions donné du temps pour vivre la fraternité (VsA) et reconnaissons la présence de Dieu (VcP) dans ce qui avait été vécu comme le témoigne cette personne :

On a vécu Dieu parce que ce qui a été fait sur la terre chez nous ou chez elle, c'est Dieu qui l'a fait... alors on avait tout ça... après ça, on a partagé un repas comme le bon Dieu a partagé avec ses disciples puis là... (inaudible)... familial, parce qu'on était comme des enfants... tous ensemble, on riait, on se parlait... [...] puis on a vécu beaucoup, beaucoup, beaucoup (inaudible)... on avait tout autrement dit. Et, le problème c'est que la journée est jamais assez longue. On aurait voulu passer plus de temps ensemble. (P03, R05)

Vivre cette expérience, c'était favoriser les liens fraternels, c'était échanger avec l'autre, ce qui nous rapprochait de notre vision Appartenance (VsA). C'était aussi un rapprochement avec la vision Célébration (VsC) où la rencontre avec Dieu se vivait dans un lieu autre que l'église, puisque nous étions en pleine nature. Les gens ont apprécié de se retrouver dans un nouveau lieu : « Ça été une expérience fantastique! C'est vrai que la température s'y prêtait... le soleil... c'était beau, beau, beau... puis s'en aller où il n'y a pas d'autos...où est-ce qu'il n'y a pas de bruit. Ah c'était fantastique! » (P06, R05). Cette rencontre avec Dieu permettait un temps de solitude et un temps de partage de la Parole avec les autres.

Bref, les commentaires furent positifs. Cette activité a même suscité l'intérêt pour revivre l'expérience : « La formule était très bien puis c'est quelque chose que moi, j'ai le désir de refaire à d'autres moments... ça peut être en groupe, ça peut être quelques personnes seulement... » (P11, R05). L'extrait du journal de route suivant rappelle l'importance de cette activité dans la recherche d'une foi axée sur la dimension communautaire :

J'ai vécu la dimension communautaire par le fait que je me suis donnée du temps pour vivre cette activité. Trop souvent, je suis prise dans le tourbillon de mes occupations qui m'amènent à négliger l'aspect relation humaine de notre foi. [...] Nous sommes appelés à vivre comme des frères, mais si nous ne nous sommes pas donné du temps pour être ensemble, pour nous connaître, pour connaître la spiritualité qui nous anime, il nous sera alors bien difficile de vivre cette fraternité. Qui alors oserait se confier à qui? Comment pourrions-nous savoir qui vit une détresse si jamais personne n'a été attentif aux autres? [...] Aujourd'hui j'ai tiré profit de l'exemple de notre petite communauté pour ma famille, mais je crois que cette expérience peut être aussi inspirante pour une grande communauté. Il ne suffit pas d'être côte à côte dans une même famille, une même assemblée ou une même messe pour se sentir près les uns des autres. Non, il faut être capable de se parler. Mais comment se parler si l'on n'a rien à se dire, si l'on n'a rien en commun? C'est là que devient important la mise sur pied d'une activité, ça nous donne l'opportunité de nous parler, de nous connaître et d'être ensemble. [...] Lorsque de surcroît, nous échangeons sur des Paroles d'Évangile, cela peut nous permettre de dévoiler une petite partie de notre intériorité, de notre spiritualité et nous pouvons nous enrichir de la force de la foi des uns et des autres. [...] J'en viens à la conclusion que pour favoriser un esprit communautaire, il faut des activités dans lesquelles nous pouvons nous exprimer! (P04, JR, T05)

4.3.1.4 Intégrer foi et vie, c'est envisager de multiples façons de former communauté dans la paroisse et en dehors

Pour le groupe, intégrer foi et vie, signifiait également imaginer différentes façons de former communauté : « Je pense que c'est quelque chose à l'intérieur de notre groupe qu'on a souvent mentionné : il n'y a pas juste UNE réponse possible, qu'il n'y a pas juste UN projet possible. Il n'y a pas juste UNE façon de former communauté. » (P08, R05). C'est à la lumière d'un texte de Jean-Paul Lefebvre intitulé *Les croyants pourraient-ils créer des nouvelles communautés chrétiennes indépendantes des paroisses* tiré de la revue *Présence* (février 2004), que le groupe a porté une réflexion sur les façons de former communauté.

Si nous voulions favoriser l'intégration de la foi dans notre communauté, il nous est apparu important de penser à différentes façons de rejoindre les gens, de les rejoindre

dans leurs préoccupations. De là, il fallait penser regrouper les gens autour de questions qui les animent. Un membre du groupe en parlait en ces termes : « Je suis certain que toute personne dans son intérieur a des questions de la vie qui le préoccupent mais qu'il n'a pas les réponses et qu'il veut connaître, [...] à cause de la préoccupation si elle se sent invitée à participer, à échanger, c'est un début d'échange (P11, R05) ».

Les échanges ont permis de faire des liens avec d'autres lieux que la communauté où l'on vit ou est appelé à vivre l'Évangile dans notre quotidien (SVie). Les personnes ont souligné que bien souvent, on peut vivre l'Évangile dans notre milieu de travail, par exemple, mais partager sa foi, se questionner avec des collègues, c'est plutôt difficile mais ce serait apprécié :

Ça m'a manqué moi aussi... je ne peux plus maintenant parce que je ne suis plus au travail mais c'est vrai... tu te posais des questions mais qu'est-ce que je peux faire (inaudible) pour vivre chrétiennement dans mon milieu de travail? Et puis, tout seul, ben, tu peux réussir à réfléchir à la question, mais tu n'as pas toujours la réponse que tu peux aller chercher des fois en en discutant avec d'autres. (P07, R05)

Et pourtant, selon nous, on gagnerait à échanger ensemble autour des « vraies questions », c'est-à-dire « parler de l'intérieur des choses » (P05, R05) ou encore des préoccupations de notre quotidien. Non pas pour avoir des réponses à tout mais pour se questionner ensemble :

Il faut questionner ça ensemble puis peut-être que l'autre... c'est un musulman mais... ça serait-tu assez intéressant qu'on mette la vraie question sur la table et qu'on échange. D'abord, ce serait peut-être plus rapprochant qu'on pense au lieu d'avoir des préjugés, on s'apercevrait qu'on a peut-être une même sagesse de vie qu'on partage. Et, il me semble que c'est là qu'on est faible... se poser ensemble des questions au lieu de se préoccuper d'avoir des réponses. Puis, de ne pas aborder la question au cas où je n'aurais pas la réponse. Aussi ben pas parler parce que c'est... je ne saurais pas la réponse alors... je n'en parlerai

pas... je ne suis pas assez habile pour ça, mais osons donc dire les questions ensemble... ça, ça va peut-être susciter... qui fait que tout à coup, on n'aura pas la réponse, mais on ira chercher quelqu'un... [...] Tu as une question d'éthique, de morale, tu as une question de n'importe quoi ben allons-y... si tu es 4, tu vas y aller [...] tu chemines. (P02, R05)

Et, ensemble, nous nous sommes mis à imaginer des projets farfelus et d'autres plus réalistes pour former une communauté. Nous avons pensé différents « lieux pour toutes sortes de raison » (P02, R05). Il a été question de former des groupes autour de préoccupations particulières comme la justice, l'environnement, la pauvreté ou encore partir de sujets d'actualité, d'un film à l'affiche comme *La Passion du Christ*, une exposition au musée sur les manuscrits de la Mer Morte en présence d'un bibliste passionné, etc. Toutes ces idées ont généré beaucoup d'énergie, comme le mentionne un membre du groupe : « Quand on se met à rêver des projets communautaires, je remarque comment ça nous anime et comment l'énergie à l'intérieur du groupe est présente. » (P08, R05).

4.3.1.5 Intégrer foi et vie, c'est réaffirmer ses valeurs lors d'une célébration

À l'occasion de l'anniversaire d'une personne du groupe, l'événement était souligné par un chant et un geste d'amitié, comme ce fut le cas à la première rencontre (R01) lors de la fête d'un des membres. Lors de la sixième rencontre (R06), la date retenue correspondait à l'anniversaire de mariage d'un couple du groupe et l'idée d'organiser une rencontre spéciale sur le thème du mariage et ses moments de bonheur nous est venue. Il va s'en dire que les pistes créatives explorées à la rencontre précédente pour former une communauté nous avait inspirés. La planification de cette activité s'est réalisée avec la participation de tous les membres : repas partage, animation, contribution à l'échange par la présentation d'une photo significative.

Pour le groupe, cette fête, organisée en toute simplicité, était une manifestation des valeurs que nous portions. Célébrer ensemble nous unissait les uns aux autres et nous

permettait de mettre en valeur les moments de bonheur dans le mariage. En effet, la célébration est une composante de la dimension communautaire de la foi (VsC) et saisir l'occasion de festoyer ensemble autour de l'anniversaire de mariage d'un couple était rempli de sens. Cela nous invitait à être cohérents avec cette composante de la foi (VcC). Quelle belle occasion nous avions de célébrer en communauté (notre groupe) un moment important de la vie d'un couple! C'était une fête qui s'ouvrait également au bonheur des autres puisque chacun et chacune était invité à partager des moments de bonheur dans son mariage (toutes les personnes du groupe sont des gens mariés). Nous avons festoyé ensemble autour d'un déjeuner partage, puis chacun et chacune a pris la parole pour raconter ses moments de bonheur à l'intérieur de son mariage. Les histoires racontées nous rapprochaient les uns des autres; nous apprenions à nous connaître, nous vivions la fraternité et chacun et chacune était reconnu dans ce qu'il partageait – nous vivions ainsi la composante Appartenance (VcA) à l'image de notre vision (VsA). Les histoires racontées de la célébration de mariage de quelques couples nous permettaient de plus de faire le lien avec le sens du mariage chrétien (VsC).

Cette fête avait certainement généré une vive énergie dans le groupe. Et, une fois de plus, cette activité ne nous enfermait pas sur nous-mêmes mais nous incitait à réfléchir sur la communauté paroissiale. Le compte rendu de la rencontre donne un bref résumé des témoignages entendus et souligne le questionnement porté à la suite des discussions : « Nos échanges nous amènent à nous connecter les uns aux autres et nous amènent à voir comment on peut se connecter à la communauté. Serait-il temps d'inviter des gens à faire comme nous? Comment peut-on favoriser la dimension communautaire avec notre paroisse? » (P04, CR, T06). Notre quête allait se poursuivre.

4.3.1.6 Intégrer foi et vie : c'est vivre l'espérance malgré les frustrations

Intégrer foi et vie, n'était certainement pas, pour le groupe, ignorer les difficultés vécues et les frustrations. Bien au contraire, c'était être enraciné dans la réalité et chercher à y donner un sens. Ce n'était pas toujours évident. Lors d'une de nos rencontres (R07), nous avons décidé de regarder quelles étaient nos frustrations. La personne animatrice a commencé la rencontre sur ces paroles :

Ce qu'on entendait dans nos rencontres, c'est j'ai la foi en Dieu, je crois en l'Église mais on entendait aussi, je suis frustré par l'Église. Y a la question qu'on se... qu'on se demandait pour ce matin... Qu'est-ce que je fais avec ça? ...euh... dans la réalité là... comme quoi c'est ce que je vais faire, mais regarder comment on le vit parce que ce n'est pas d'aujourd'hui qu'on est... qu'on est frustrés. On en a parlé puis ça commencé avant que notre groupe commence mais on vit quand même notre foi. (P05, R07)

Cette rencontre nous a permis de nommer nos frustrations comme par exemple le fossé qui s'élargit entre la vie des gens et l'Église, ce qui fait que trop souvent « on est intolérablement pas Bonne Nouvelle pour tellement de monde que ça n'a pas de bon sens! (P02, R07) ». Tous ces échanges ont soulevé bien des passions et des interrogations.

Toutefois, ce regard sur les frustrations n'avait pas pour but de nous décourager ou nous entraîner dans une discussion idéaliste mais plutôt de nous permettre d'identifier comment nous donnons sens malgré tout à ce que nous vivons. Nous cherchions à tisser les liens entre notre vision communautaire de la foi et ce que nous vivons. Qu'est-ce qui pouvait bien nous permettre de continuer à croire, à rechercher la vie en Église malgré les déceptions. Ainsi s'exprimait la personne animatrice de cette rencontre :

Ça fait deux ans qu'on est ensemble [...] qu'on expérimente. On est tous croyants puis on l'a exprimé, on est tous en Église puis on le vit mais en même temps, il y a comme quelque chose qui sous tend... c'est une espèce de frustration puis moi, j'ai l'impression que c'est important de prendre conscience... pas tellement juste de la frustration mais d'en prendre... si on prend conscience de la frustration, ce n'est pas tellement pour dire voici comment elle ne devrait pas être mais comment elle me nourrit ou comment malgré ça, j'ai fait des percées. Autrement dit, comment je réussis, comme Jacquard, à faire, au fond, mon pont... parce que l'Église c'est un pont pour aller vers Dieu. Quel pont qu'on établit personnellement aussi? [...] Pour revenir à notre groupe, je me dis... on vit des choses... on est continuellement malgré cette lourdeur là, on est VIE... on fait de la vie. Puis, c'est ça pour moi qu'il faut aller rechercher... qu'il faut prendre conscience de ça et que ça soit de plus en plus clair comment on a réussi à vivre... (P05, R07)

Puis, les échanges se sont terminés en identifiant les chemins que nous empruntons comme groupe et comme individu pour nous libérer de ces frustrations et poursuivre notre route vers une communauté plus accueillante, plus centrée sur l'Évangile et plus près du pauvre. Parmi les chemins identifiés, il y a la relation avec Dieu, la rencontre de Dieu à travers les autres et le partage avec d'autres croyants et croyantes. Plusieurs ont rappelé que la présence du groupe leur permettait de croire que « l'Église, c'est autre chose que ce que l'on voit. » (CR, R07). Une certaine harmonie s'installait en nous et nous permettait d'espérer malgré les frustrations.

4.3.1.7 Intégrer foi et vie : c'est lier croyances et situations de vie

Habités par l'espérance, nous avons décidé de bénéficier de l'expertise d'un couple du groupe pour réfléchir sur le mariage chrétien au cœur de la société actuelle. À la demande du groupe, le couple a accepté de présenter le contenu d'une conférence qu'il avait préparé sur le sujet. Le groupe a confié l'animation à ce couple et d'autres se sont répartis les tâches telles la prière et la prise de notes. À la lumière des textes bibliques, nous avons été guidés pour y découvrir le sens de la sexualité. Les échanges permettaient de faire des liens avec notre conception de la sexualité dans le mariage chrétien et notre propre situation de vie en tant que couple. Puis, nous avons

abordé des questions morales qui se posent à l'intérieur de l'Église : « les différentes questions comme le remariage, le divorce, les couples homosexuels [...] Toutes sortes de questions comme ça qui... qui sont des débats actuellement dans l'Église, et puis... ou à l'extérieur de l'Église » (P01, R08). Et puis, devant ces différentes réalités vécues dans notre société actuelle, le couple animateur de cette rencontre (R08) nous a amenés à regarder tout ça avec le regard aimant de Dieu. C'était une occasion de faire des liens entre nos croyances (VsP) et les situations auxquelles certains d'entre nous étions confrontés comme parents ou grands-parents (SVieFam). Pour les membres du groupe, ce fut là un exercice qui contribua à lier nos croyances et les situations de vie de nos enfants ou petits-enfants donc, à vivre une plus grande cohérence entre ce que l'on croit et ce qui se vit autour de nous.

4.3.2 Départ du curé (T09 au T18)

Du T01 au T08, la quête d'intégration foi et vie avait donné lieu à des temps d'action réservés pour le groupe et d'autres réalisés au sein de la communauté paroissiale. Il y avait eu des réflexions en groupe sur le contenu de la retraite, les façons de former de nouvelles communautés, des réflexions sur nos frustrations et nos chemins de libération et finalement, une réflexion sur la sexualité dans le mariage chrétien. Le groupe s'était également donné des temps de célébration : rencontre particulière dans la nature et la célébration et partage des moments de bonheurs dans le mariage. Dans la paroisse, le groupe avait posé des actions en lien avec ses objectifs de départ. Il avait mis en place l'accueil aux célébrations dominicales et le Café de la Parole qui se déroulait sur une base régulière dans la communauté paroissiale. Il y avait eu également l'accueil de la famille colombienne qui s'était réalisé avec l'aide la communauté paroissiale. C'était là des manifestations de l'intégration de la dimension communautaire de la foi dans la sphère de vie communautaire.

À partir du T09, la vie communautaire dans la paroisse fut ébranlée par le départ du curé. Cette situation présentait un défi; ce qui se vivait n'avait pas de sens. Il nous fallait donc partir à la recherche de sens, construire un nouveau sens. Les pages qui suivent présentent ce processus qui a mené le groupe vers une nouvelle intégration foi et vie.

4.3.2.1 Intégrer foi et vie, c'est agir sur une situation insatisfaisante

L'annonce du départ du curé de la paroisse avait surpris plusieurs personnes, mais c'était ce qui se vivait autour de cette situation qui créait des malaises et des insatisfactions. En d'autres mots, certains étaient tristes que le curé parte mais au fond, faire face à un départ fait partie des expériences de la vie. Le problème n'était pas là. C'était ce qui n'était pas dit et les rumeurs qui circulaient qui créaient des frustrations. Bien que quelques personnes aient été informées du départ du curé quelques temps avant la neuvième rencontre (R09), c'est lors de cette dernière que les autres ont appris la nouvelle. L'ambiance était chargée d'émotions. Plusieurs conversations se déroulaient en même temps; les réactions étaient vives face aux rumeurs qui circulaient dans la paroisse. Chacun et chacune exprimait comment il ou elle avait appris la nouvelle et ses premières réactions. Mais, ce qui retenait l'attention de l'ensemble du groupe c'était l'absence d'information relative à l'avenir de la paroisse. Qu'allait-il arriver à notre communauté? Qui prenait les décisions? Comment s'effectuerait le changement? Le silence des autorités ecclésiales face à la situation était jugé intolérable par la plupart des membres. Comme quelqu'un du groupe l'exprimait : « nous sommes en attente de... » (P04, R09). En attente de quoi? C'était une phrase inachevée qui laissait percevoir le désarroi face à la situation.

Le groupe cherchait désespérément à donner un sens à cette situation inconfortable pour nous, mais également pour l'ensemble de la communauté paroissiale. Nous nous sentions concernés par ce qui arrivait et nous sentions une responsabilité en tant que

paroissiens et paroissiennes de cette communauté. En quête de cohérence, nous ne pouvions demeurer à l'écart et laisser aller les choses. Comme le mentionne cette personne du groupe, nous étions capables d'agir :

On est un groupe de réflexion qui ne se situe pas en dehors de la communauté mais qui veut aider la communauté à vivre une communauté. [...] Alors là, il faut qu'on puisse maintenant travailler fort pour dire : OK qu'est-ce qu'on peut faire pour aider la communauté à passer au travers cette difficulté puisque premièrement on est capable de voir, on est capable de juger, on est capable d'agir, pour revenir avec ta grille... (P01, R09)

C'est ainsi que nous avons planifié une rencontre auprès des autorités ecclésiales. Deux membres du groupe sont allés rencontrer des représentants diocésains afin de partager nos préoccupations face à la situation que la communauté paroissiale vivait. Cette action se faisait en cohérence avec une vision communautaire où les membres d'une communauté se prennent en main et qui ouvrent le dialogue sur le vécu en vue de prendre des décisions éclairées avec les autres (VsA). Nous voulions manifester une ouverture pour réfléchir ensemble sur l'avenir de notre communauté paroissiale. Tel était le sens de cette action.

Les réactions aux résultats de cette action étaient partagées. À la suite du compte rendu reçu, une personne avait l'impression que les conversations avaient dévié quelque peu des propos tenus lors de notre rencontre. Pour d'autres personnes, dont celles qui avaient rencontré les représentants diocésains, ces démarches étaient positives et ces rencontres avaient permis d'être entendus et également de sentir le soutien de l'autorité. Des conclusions avaient été précisées, comme le rapporte cet extrait: « Nous avons développé de grandes forces depuis plus de 20 ans. [...] Cependant nos modes de prise de décision, de discernement communautaire sont affaiblies. Il faut leur redonner de la force » (P01, Courriel, T09). Puis, dans son commentaire, cette personne ajoute : « Quant à notre petit groupe, qui entretient le souci de la vie communautaire, le temps est sans doute venu de nous impliquer plus

directement [...]. Si ce n'est pas nous qui le faisons, qui le fera? » (P01, Courriel, T09).

L'appel était lancé. Nous avons cherché à trouver une façon d'aider la paroisse à vivre la dimension communautaire tout en mettant nous-mêmes en pratique cette vision dans l'approche que nous adoptions. Des suggestions ont été proposées et examinées par les membres du groupe à la lumière de la vision commune de la dimension communautaire de notre foi et de l'Évangile (VsA et VsP). Nous avons décidé de proposer à l'équipe de pastorale d'organiser conjointement une rencontre communautaire. Une personne avait été chargée d'en faire la proposition à l'équipe. Comme le rapporte un membre du groupe dans son journal de route, les attentes de cette rencontre communautaire avaient été précisées comme suit :

Une rencontre pour susciter des idées de rêves réalisables par la communauté, un lieu de parole pour les gens de la paroisse, une rencontre où l'on rappelle les forces de la communauté et où l'on regarde l'avenir de notre communauté probablement sans prêtre et sans eucharistie chaque dimanche. Nous voulions une animation neutre pour cette rencontre, pour favoriser l'écoute et centrer l'énergie qui s'y déploiera. Nous parlions de publicité personnalisée, de lieux propices, de personnes à rejoindre, de mode d'animation. (P05, JR, T10)

Vers la fin de la dixième rencontre, alors que nous avions travaillé à la proposition à faire à l'équipe de la paroisse, un membre du groupe intervient pour souligner l'esprit dans lequel toute la réflexion avait été menée :

Moi, je veux faire remarquer une chose que... je trouve très positif... c'est qu'on a discuté ce soir des sujets très controversés mais on l'a fait, en tout cas, il me semble, en Église là... on a donné le droit de parole, etc. [...] Je trouve que c'est important de vivre cette spiritualité là à l'intérieur de ce qu'on vit là puis ce qu'on va vivre avec la paroisse là-dedans... que peut importe ce qui arrive, qu'on le fasse en Évangile. (P05, R10)

Le groupe était tout de même confiant dans la proposition qui avait été élaborée, comme le souligne ce commentaire : « Je pense que le feeling que j'ai au niveau de l'équipe c'est que toutes suggestions vont être bienvenues. Toutes suggestions vont être bien accueillies. » (P04, R10). C'est du moins ce que le groupe pensait.

4.3.2.2 Intégrer foi et vie, c'est vivre l'espérance malgré les déceptions

Or, les résultats n'ont pas été ceux que nous attendions. L'équipe pastorale avait décidé de planifier elle-même la rencontre et d'en assurer l'animation. Notre groupe était invité à apporter sa contribution en participant à la rencontre. Devant cette réponse, plusieurs ont exprimé leurs déceptions, comme en témoignent ces deux extraits : « Dans un esprit de vision communautaire [...] je me disais que c'est avec la rencontre de l'équipe pastorale... c'est là que ça commence une vie communautaire [...]. Moi, je voyais un commencement... c'était un espoir, puis là ça été un espoir refroidi » (P11, R11). « Pour moi, c'est une surprise [...] j'avais jamais pensé qu'ils ne voudraient pas qu'on leur aide. » (P10, R11). Certains exprimaient le souhait de faire leur propre rencontre.

Une fois de plus, devant cette situation qui nous apparaissait comme un non sens, le groupe s'est recentré sur sa vision de la dimension communautaire de la foi. À la lumière d'un texte biblique qui fut partagé en début de rencontre, le groupe a finalement conclu qu'il devait être ouvert à la surprise et que les choses ne se déroulaient effectivement pas toujours comme il l'espérait. Ce qu'il vivait était au cœur même de ses préoccupations, soit intégrer la dimension communautaire de la foi. Vivre la dimension communautaire de la foi, c'était vivre avec d'autres, avec des personnes différentes qui avaient des visions de la communauté parfois divergentes et faire communauté représentait un défi! Malgré les embûches, le groupe gardait confiance.

L'espérance du groupe était nourrie par une réflexion à partir d'un texte de Roland Leclerc portant sur les communautés chrétiennes : *Visions et intuitions*, texte d'une conférence tenue au Congrès des ministères de l'Assemblée des évêques du Québec en 2001. Cette réflexion a permis au groupe de se recentrer sur sa vision; c'était une façon de revenir à la source mais également de se nourrir en vue des échanges pour la rencontre communautaire qui aurait lieu dans la paroisse.

Puis, les membres du groupe ont été convoqués à une rencontre, mais ce n'était pas la rencontre communautaire prévue. Cette convocation à la rencontre s'est planifiée dans la paroisse avec quelques membres de notre groupe. C'était une action souhaitée par le groupe, jugée importante pour favoriser les ponts entre les autorités ecclésiales et les paroissiens et les paroissiennes. Seulement quelques personnes de la paroisse avaient été invitées : sept membres du groupe et quatre paroissiens et paroissiennes ont participé à cette rencontre avec un représentant diocésain. C'est un membre du groupe qui a assuré l'animation à la demande des personnes présentes. Le but de cette rencontre était de faire l'état de la situation dans la communauté et d'exprimer les attentes portées par le groupe face à l'avenir de la communauté. Chacun et chacune a eu la chance d'exprimer comment il ou elle se situait devant ce qui se passait dans la communauté et ce qui lui tenait à cœur. Beaucoup d'accueil et de respect se dégageaient des échanges. Puis, suite aux discussions, les personnes présentes ont exploré la possibilité de créer une équipe locale d'animation pastorale (ÉLAP) au sein de la communauté paroissiale. Une personne a volontairement accepté de présenter cette idée dans le cadre d'un déjeuner-partage.

Suite à cette rencontre, les membres du groupe qui y avaient participé se disaient satisfaits. Tous et toutes avaient apprécié l'ouverture du représentant diocésain face aux préoccupations soulevées. De toute évidence, la communauté était fragilisée et il ne fallait pas brusquer les choses. Il fallait se donner du temps. Puis, lors de ce déjeuner-partage où environ quarante-cinq paroissiens et paroissiennes étaient

présents, le projet de l'ÉLAP a été décrit. Mais, selon les commentaires, les gens n'ont pas trop saisi ce projet ou n'étaient peut-être pas prêts pour un tel changement, comme le rapporte le compte rendu :

Nous avons l'impression que les gens n'ont pas trop saisi ce que cela signifiait. Nous constatons qu'il y a eu peu d'échanges sur ce sujet. Ceux qui ont parlé de cette possibilité ont souligné l'importance de clarifier le mandat et le pouvoir du comité. Ne sommes-nous pas en train de multiplier le nombre de comités dans la communauté? Aucune remontée n'a été faite. Déception. (P08, CR, R13) ».

Devant le constat des dernières actions, le groupe décide une fois de plus de se recentrer sur la foi qui l'anime, sur les fondements qui constituent une vie communautaire basée sur la communion. La personne animatrice du groupe propose un texte tiré du Prions en Église (octobre 2004) : *Des laïcs se prennent en main* de Sophie Tremblay. Une fois de plus, cette lecture reflète les idées partagées par les membres mais la réalité en Église est tout autre. Un membre du groupe parle dans ce sens : « Moi, il y a rien qui est là-dedans que je n'endosse pas. [...] C'est rendu dans le Prions mais on n'est pas capable de vivre ça. On ne vit pas la moitié de ça [...] Il faut partir de l'Évangile, d'après moi, puis pas se dire que tout ce qui a suivi ce n'est pas bon, loin de là. » (P05, R13). Les échanges ont permis de préciser encore davantage la vision de la dimension communautaire de la foi portée par le groupe et de nommer quelques manifestations présentes, bien qu'encore insuffisantes pour la majorité. Malgré les difficultés rencontrées, le groupe garde espoir et reconnaît quelques pas faits en lien avec sa vision communautaire de la foi. Si les résultats ne sont pas pleinement satisfaisants, d'autres voies sont à explorer, comme en témoigne cet extrait : « ... mais on a moyen d'agir dans des secteurs où l'Église n'est pas. Où il y a de la place pour faire quelque chose... on en fait déjà un peu mais c'est finalement, il semble y avoir... je ne sais pas... il semble y avoir consensus que... que c'est là qu'on devrait agir. » (P07, R13).

Bien que le groupe ait souhaité faire plus pour la communauté paroissiale, les membres arrivaient au constat que le temps n'était pas encore venu pour une prise en charge plus grande de la part des paroissiens et des paroissiennes. Les membres sentaient le besoin de faire une pause. En planifiant une rencontre, un membre du groupe a alors manifesté ce désir : « Je ne le sais pas mais il faudrait qu'il y ait une partie qui soit vraiment ressourcement... » (P01, R13). Et, quelqu'un d'autre a renchéri : « Oui, c'est une belle idée, ça va nous faire du bien... » (P02, R13). La décision des membres fut donc de planifier une action pour notre groupe qui nous permettrait de vivre ensemble un ressourcement (R14).

4.3.2.3 Intégrer foi et vie, c'est être branché à la Source

À la quatorzième rencontre, la personne animatrice du groupe nous a guidés dans un ressourcement autour d'un texte de Madeleine Delbrel (1966) : *Missionnaires sans bateau*. Ce temps d'arrêt et de réflexion nous a ramenés à l'essentiel, à nos racines, à la source de ce qui nous inspire et nous motive à poursuivre la route. Je laisse parler ici deux personnes du groupe qui partagent leur appréciation de ce texte :

Ça m'interpelle beaucoup, y a des choses là, mon Dieu, j'y avais, j'y avais pas pensé, pis c'est, c'est dont vrai! Pis là me semble que ça... que ça m'interpelle j'me sens [inaudible] du courage, de l'énergie, de... d'la conviction qu'il faut continuer. Pas seulement nous autres mais continuer dans l'Église [...] Auprès des pauvres, auprès des gens. Les pauvres, c'est... c'est hors de l'Église souvent, là. C'est des non-pratiquants, c'est des non-croyants. (P11, R14)
On s'était éloignés de nos racines puis euh... et puis il me semble que ce texte-là était inspirant par apport à notre mission de départ aussi c't'un peu ce qu'on porte aussi. Alors maintenant, où on peut aller... (P02, R14)

Comme le soulignent ces deux extraits, ce temps d'arrêt et de ressourcement a énergisé les membres et a permis de garder le cap sur l'essentiel et de se rappeler l'objectif que nous poursuivions, soit celui de former communauté.

4.3.2.4 Intégrer foi et vie, c'est aligner sa vision et son parcours

Ce retour à l'essentiel a donné de l'énergie et c'est dans cet esprit que le groupe a fait un bilan de la situation (R14). À l'image de ce qui s'était passé à la troisième rencontre (R03), le groupe a fait le point et regarde l'alignement de sa vision communautaire et de son parcours. Le compte rendu de cette rencontre rapporte l'essentiel du bilan :

Bilan : Nous revenons sur notre expérience de l'été. Nous prenons conscience que cette expérience a frustré un peu tout le monde et a failli en faire décrocher quelques-uns. L'énergie consacrée autour des structures de notre communauté nous épuise bien plus que celle consacrée au service des autres. Nous tentons de ramener la dynamique de notre groupe à ce qu'elle était au printemps. Nous faisons le point dans l'espoir de retrouver notre énergie. [...] Au départ, nous sommes une douzaine de personnes déjà engagées dans la communauté. Nous ne cherchons ni des engagements nouveaux ni une communauté de base. Mais, nous avons besoin des autres pour questionner et soutenir nos engagements ainsi que pour nous ressourcer car il y a des types de réflexion que nous ne pouvons pas faire en grand groupe [...]. Une fois que nous avons réfléchi ensemble sur nos engagements communs ou individuels, nous pouvons continuer à nous engager mais avec une énergie nouvelle ou des visions élargies. Nous l'avons fait à plusieurs reprises au cours des deux dernières années. [...] Mais nous nous sommes sentis interpellés par ce qui s'est passé dans la paroisse cet été. Nous avons pris des initiatives et participé le mieux possible. Nous réalisons cependant que notre mandat n'est pas de régler nous-mêmes les difficultés ni de prendre charge de la communauté. Beaucoup de frustrations mais prise de conscience importante. (P01, CR, R14)

À ce bilan s'est ajouté un retour sur le cheminement parcouru depuis la naissance du groupe. Chacun et chacune a commenté le bilan et le chemin parcouru. Nous avons revisité également la liste des projets que nous avons élaborée. Tout cela nous rappelait notre engagement de départ. Le groupe s'est dit prêt à poursuivre sa route.

4.3.2.5 Intégrer foi et vie, c'est approfondir sa vision en vue d'un agir cohérent

Poursuivre ou intégrer foi et vie, signifiait, pour le moment, continuer d'approfondir la dimension communautaire de la foi dans toutes ses composantes afin d'agir, le moment venu, en cohérence avec sa vision. C'est la direction prise par le groupe au cours des rencontres quinze (R15) et dix-sept (R17). L'une portait sur la présentation du livre : *Jésus, homme libre*, de Christian Duquoc (2003). L'autre abordait le thème de la synodalité. Cette dernière a suscité bien des réactions puisque tout le monde souhaitait bien vivre ce modèle de coresponsabilité en Église mais, dans la réalité, c'était bien difficile. C'était ce que nous avons expérimenté au cours des derniers mois. Les premières réactions étaient directes : « Très intéressant, très bien mais non vécu. [...] C'est l'idéal. » (P11, R17). Puis un autre ajoutait : « Moi, j'ai vécu une frustration du tonnerre... dans le fond, je me dis que chacun de nous aurait pu l'écrire. J'étais frustré. » (P02, R17).

Puis, nous avons porté un regard sur notre groupe, vivions-nous cette synodalité? « Regardons... ce soir, comment on la vit la synodalité? Est-ce qu'on la vit? » (P05, R17). Les échanges nous confrontaient directement : étions-nous capables d'intégrer nous-mêmes cette façon de vivre en communauté? Si nous avions progressé dans cette direction-là depuis le début de nos rencontres, la dix-septième rencontre (R17) nous questionnait sur nos façons de faire et sur les ajustements à faire.

À la quinzième rencontre (R15), une action est planifiée dans le groupe. Nous avons été informés de la visite de l'évêque et avons formulé des questions qui lui seront adressées. Une personne du groupe s'est assurée d'en faire la liste et de la remettre à la communauté paroissiale. Pour le groupe, cette contribution est importante. C'est un pas de plus pour manifester notre intérêt à travailler en collaboration avec d'autres à la formation de notre communauté. Plusieurs membres du groupe ont rencontré l'évêque dans le cadre de la visite pastorale. Conscients que l'évêque ne pouvait

répondre à toutes les questions reçues, certains membres demeurent toutefois déçus, mais tous considérèrent cette rencontre comme étant positive et ouverte au dialogue. L'action posée s'inscrivait dans notre vision de la dimension communautaire de la foi.

4.3.2.6 Intégrer foi et vie, c'est réaffirmer ses valeurs lors d'une célébration

Finalement, ajoutons qu'à la seizième rencontre (R16), le groupe avait planifié un temps d'arrêt pour vivre une célébration entourant la fête des Rois. C'était un temps de réjouissances, un temps de retrouvailles après la période des Fêtes. Cette action a permis aux membres de se retrouver pour partager sur les expériences récentes du temps des Fêtes car plusieurs avaient vécu des moments particulièrement éprouvants. Cela nous a permis de se faire plus proches les uns des autres. Puis, dans le cadre de la fête des Rois, cette célébration a mis en lumière nos découvertes de Dieu et a permis à chacun de présenter symboliquement un cadeau à offrir à la communauté paroissiale. La fête s'est poursuivie par le partage de la galette traditionnelle des Rois, préparée par un membre du groupe. À la fin de cette rencontre, deux personnes du groupe se sont offertes pour rendre visite à deux membres absents aux prises avec un problème de santé. Elles sont allées leur rendre visite pour partager avec elles les fruits de nos échanges et leur offrir bougie et prière en lien avec la célébration vécue. Bref, ce temps de célébration était une façon de se rapprocher des gens, de s'unir aux autres pour réaffirmer notre foi ensemble.

Résumons cette section. C'est à travers deux événements marquants qu'il a été possible de suivre le processus d'intégration foi et vie à l'intérieur du groupe. De cette démarche se dégage le sens donné à l'intégration foi et vie qui peut s'articuler autour de six points principaux. 1. Intégrer foi et vie signifie *passer de la Parole aux actes*. La Parole qui renvoie aux croyances de la personne ne doit pas demeurer purement théorique mais doit se vivre dans des gestes concrets. 2. Pour le groupe, intégrer foi et vie veut dire *aligner sa vision et son parcours*. Cela s'est révélé dans

l'importance de prendre le temps de revoir sa vision de la dimension communautaire de la foi et de la mettre en relation aussi bien avec le chemin parcouru qu'avec la direction envisagée afin d'assurer d'une cohérence. 3. L'intégration foi et vie implique nécessairement d'*être branché à la Source* et de reconnaître la présence de Dieu dans ce qui se vit. La Source, c'est ce qui anime le groupe. Ce dernier s'est donné à plusieurs reprises des temps de ressourcement et de célébration qui lui permettaient de demeurer bien ancré sur cette inspiration profonde. Savoir reconnaître des manifestations de la présence de Dieu dans le vécu signifiait une foi intégrée à la vie. 4. Intégrer foi et vie signifie *réaffirmer ses valeurs* dans des célébrations. C'était en quelque sorte, se regrouper avec d'autres pour souligner de diverses façons ce en quoi et en qui le groupe croyait. 5. Intégrer foi et vie signifie aussi *vivre l'espérance malgré les frustrations et les déceptions*. Le groupe a vécu des moments d'insatisfaction, mais a continué de croire et d'avancer malgré tout. La réalité n'était pas niée, elle était nommée et chacun et chacune trouvait le courage de poursuivre. Cela représente une foi intégrée aux situations bien réelles de la vie. Enfin, 6. intégrer foi et vie signifie *approfondir sa vision dans le contexte actuel*. Pour le groupe, c'est dans le monde d'aujourd'hui que devait s'ancrer la dimension communautaire de la foi. La foi s'intègre en étant réfléchie, étudiée pour mieux la comprendre et la rendre accessible dans les différentes sphères de la structure de vie. Tel était le sens donné à l'intégration foi et vie dans la quête menée par le groupe.

4.4 Processus d'intégration foi et vie chez les membres du groupe

Tous les membres du groupe reconnaissaient qu'intégrer foi et vie nécessitait un investissement personnel : personne ne peut forcer quelqu'un d'autre à intégrer sa foi à sa vie. Il avait été mentionné également que nous avions des façons différentes d'intégrer comme l'a rappelé cette personne lors de la dernière rencontre :

L'intégration, elle se fait dans chacun de nous. [...] Elle fait son intégration qui est différente de la mienne, toi, tu fais ton intégration et chacun d'entre nous, on doit faire une intégration de ce qu'on vit ici puis de ce qu'on vit dans notre vie individuelle et puis notre foi. [...] L'intégration ne peut pas se faire par quelqu'un d'autre. (P01, R18)

Au fil des rencontres, les membres du groupe avaient noté certaines différences dans les façons de faire. Au cours de l'analyse du processus d'intégration foi et vie qui s'est déroulé dans le groupe, une attention a été portée sur la manière dont chacun des membres du groupe intégrait foi et vie, comment chacun des membres arrivait à vivre cette cohérence, tant recherchée, entre sa vision et son vécu. L'étude des liens tissés par chaque membre à partir des deux événements marquants a permis de dégager des manières différentes d'intégrer sa foi et sa vie. En effet, les analyses ont montré qu'il n'y avait pas qu'une seule, mais plusieurs voies pour intégrer.

4.4.1 La création des liens

Toutefois, avant de porter un regard sur ces différentes voies, il est bon de s'attarder sur les liens tissés par les membres. Leurs propos contenaient des liens avec différents éléments : une ou plusieurs composantes de la dimension communautaire de la foi (Vs), des expériences passées tirées de l'une ou plusieurs sphères de leur structure de vie (SVie), des propos exprimés par les autres membres, l'Évangile, des connaissances antérieures, le vécu du groupe, les expériences des autres comme des auteurs ou personnes ressources et parfois même des faits de l'actualité. Des liens étaient également tissés avec des idées de projets à mettre en place dans la communauté paroissiale. Les échanges tenus portaient tantôt d'un ou de l'autre de ces éléments pour le mettre en relation avec d'autres. J'ai comptabilisé les liens créés par la personne quand elle s'exprimait et découvert qu'on pouvait parler de chaînes de liens. Une chaîne se terminait lorsque la personne avait complété son idée. Une chaîne de liens était parfois simple, c'est-à-dire formée d'un ou deux liens, et parfois

complexe, reliant cinq à neuf éléments. Les deux exemples qui suivent illustrent des modèles de chaînes de liens tissées par deux personnes différentes.

Dans l'exemple 1, P11 part du contenu de la retraite et fait des liens avec sa vision de la Parole (VsP – Relation de Jésus avec les exclus + liberté) et sa structure de vie communautaire (SVieCom – Engagement dans un organisme communautaire qui visite des gens dans le besoin). Il s'agit d'une chaîne de deux liens.

Exemple 1

Mais quand on parle que Jésus a fréquenté les exclus, les rejetés, en même temps, c'est qu'il n'a, je crois, il leur donnait une liberté. Quand tu es exclu, tu ne peux pas participer, faire comme les autres à la vie sociale, tu n'es pas libre. Tu brimes la liberté, elle s'est brimée. Alors, Jésus, en les visitant, il leur donnait une liberté. [...] comme nous dans notre société, nos pauvres qu'on visite, les gens qui ne sont pas capable d'aller chercher les services, [...] (P11, R01)

L'exemple 2 présente quelques extraits d'une idée élaborée par P05 où la chaîne de liens en compte plus de six. Tout d'abord, P05 part d'une idée émise par un autre membre du groupe pour introduire son intervention en lien avec sa vision sur le discernement spirituel - exercice de réflexion pour conduire sa vie ou celle de la communauté à partir de la Parole de Dieu (VsA – Fonctionnement). Elle fait ensuite référence à ses connaissances antérieures et l'expérience des autres en présentant Lanza del Vasto, ce philosophe, artiste et poète italien reconnu au XXe siècle pour avoir fondé des communautés de l'Arche sous l'inspiration de Gandhi. Puis, P05 poursuit en parlant de l'importance de la solidarité entre les membres d'une communauté, composante de la dimension communautaire de la foi soit l'appartenance (VsA – Création de liens fraternels et solidarité entre les membres). P05 revient brièvement sur sa référence à Lanza delVasto. Elle enchaîne par la suite avec sa sphère de vie communautaire (SVieCom) en tant que citoyen payeur de taxes et également sa sphère de vie professionnelle (SVieProf) où elle partage les

conditions dans lesquelles elle travaillait. P05 conclue la chaîne de liens par un retour au discernement communautaire issu de la retraite.

Exemple 2 :

Moi, l'affaire que P01 disait, moi, je l'ai souvent eu ça s't'affaire là d'aller prier. On m'a souvent dit d'aller prier [...]. Le discernement communautaire c'est qu'au fond, tout le monde a une partie de l'Esprit mais ça ne veut pas dire que tout le monde a raison. Ça veut dire qu'il faut regarder le discernement puis toujours regarder... puis... Lanza del Vasto avait une fameuse de belle... Je ne sais pas si il y en a qui ont... Lanza del Vasto avec la communauté de l'Arche... pas la même Arche que Jean Vanier [...] Mais il y a des affaires pour moi qui peuvent avoir un sens extraordinaire puis ça veut pas dire que la personne va absolument changer. L'important, ce n'est pas de changer la personne mais c'est de prendre conscience de notre solidarité, comme communautaire. [...] Puis, Lanza del Vasto, il avait un peu, c'était un peu un prophète du temps puis en ce sens là, il développait beaucoup en tout cas le sens, l'importance de la communauté. [...] Tu te rappelles-tu dans les débuts, tu disais : On devrait être fiers de payer des impôts. Puis moi, je crois que c'est vrai ça mais d'un autre côté, il y a ben des nuances que la loi n'apporte pas et qu'un moment donné qu'on doit se dire. [...] En tout cas, moi, ça dépendait, moi, il me semble que si j'avais gagné ma vie en étant payé comme tout le monde, j'aurais payé des impôts comme tout le monde [...] On n'a tellement pas les mêmes revenus... Donc, ce n'est pas blanc et noir. Et, ça ne veut pas dire que j'ai raison mais, je veux juste dire que le discernement nous amène là d'après moi, à considérer ben des choses. (P05, R01)

J'ai ensuite regroupé toutes les chaînes de liens créées par un membre autour des deux événements marquants : la retraite et le départ du curé. En regardant l'ensemble du contenu de ces chaînes, celles-ci se forment, indépendamment de l'événement, autour de quatre points communs étroitement liés aux sous-systèmes du processus d'intégration : 1) Situation vécue. Plusieurs chaînes de liens se rattachent directement à l'un ou l'autre des événements marquants. Les idées exprimaient l'opinion des gens autour de la situation vécue en tentant parfois de la comprendre ou de l'expliquer. 2) Vision et Évangile. Certaines chaînes de liens apportent principalement des précisions sur la vision de la foi dans sa dimension communautaire, une vision qui se veut enracinée dans l'Évangile. 3) Regard prospectif sur la communauté paroissiale.

Plusieurs chaînes de liens articulent des idées autour de projets pour la communauté paroissiale. Ces propos portaient un regard sur l'avenir. 4) Repérage d'incohérences. Enfin, une série de chaînes de liens concernait le questionnement de l'agir chrétien et l'identification des incohérences vécues rappelant ainsi l'importance d'effectuer un changement.

Toutefois, tout regroupement confondu, les chaînes de liens tissées présentaient des différences entre elles. En plus du caractère simple ou complexe des chaînes de liens tel que mentionné plus haut, la composition de celles-ci pour un même individu montrait des particularités. Certaines chaînes favorisaient des liens plus fréquents avec des éléments en particulier alors que d'autres privilégiaient l'utilisation variée d'un ensemble d'éléments. Cela laissait voir qu'il y avait plus d'une façon de créer des liens pour intégrer. Les liens tissés montraient des préférences personnelles, tout comme les modes d'expression, pour manifester l'intégration.

4.4.2 Manifestations de l'intégration foi et vie

L'intégration foi et vie s'est manifestée par un discours (D) et/ou une attitude (A) et/ou un comportement (C) en lien avec la vision de la dimension communautaire de la foi soutenue par cette personne. Le tableau K.1 (appendice K) trace le portrait des manifestations de l'intégration foi et vie exprimées (par D, A, C) par chacun des membres pour les T01 à T08 et T09 à T18. Ce portrait fait ressortir que le plus grand nombre de manifestations observées concerne le VcA et l'expression se fait tant au niveau du discours, de l'attitude que du comportement. Le VcS s'exprime davantage sous la forme d'une attitude et du comportement. Le VcP se manifeste plus particulièrement par un discours et une attitude et, quant au VcC, il y a eu moins de manifestations et celles-ci s'expriment davantage par le comportement. Le portrait montre également que les membres du groupe ont des préférences pour manifester leur intégration. Certaines personnes expriment leur cohérence par l'une ou l'autre

des expressions (D, A, C) alors que d'autres privilégient un mode d'expression plus qu'un autre. Un autre constat qui dénote des voies multiples pour intégrer foi et vie.

4.4.3 L'intégration : un processus aux voies multiples

Il a été mentionné plus haut qu'il n'y a pas une seule façon d'intégrer, mais plusieurs voies pour y parvenir. Dans le groupe, trois voies pour intégrer foi et vie ont émergé des analyses des chaînes de liens. Il est important de noter que l'analyse des chaînes de liens s'est concentrée sur neuf personnes du groupe soit celles qui avaient participé à plus de la moitié des rencontres. Les chaînes de liens de deux personnes ont été retirées ainsi que les miennes. Il aurait été biaisé de prendre en compte mes propres chaînes de liens dans l'analyse, compte tenu du fait que j'en faisais l'analyse.

Le tableau 4.1 présente une vue d'ensemble des trois voies et leurs caractéristiques : la présence des composantes de la dimension communautaire de la foi (Vs), la référence aux sphères de vie, les autres sujets inclus dans les chaînes, le nombre de liens par chaîne, le total de chaîne de liens, et finalement, la présence du vécu (Vc) et le nombre de types de manifestation (discours, attitude et comportement). Trois tableaux à l'appendice L fournissent un exemple, pour chacune des voies, des liens établis par un membre et les manifestations de son intégration de sa foi dans son vécu (Vc).

4.4.3.1 Première voie

Quatre membres privilégiaient la première voie pour intégrer foi et vie. Que ce soit face au contenu de la retraite ou au départ du curé, ces personnes présentent une manière similaire d'organiser les informations, de tisser des liens avec plusieurs éléments. Les liens créés utilisent souvent l'une ou plusieurs composantes de la dimension communautaire de la foi (VsA, VsP, VsS, VsC) ainsi que l'une ou plusieurs sphères de la structure de vie (SVieFam, SVieProf, SVieSoc, SVieCom).

Tableau 4.1
Les trois voies de l'intégration foi et vie

	Première voie (4 personnes)	Deuxième voie (2 personnes)	Troisième voie (3 personnes)
Composantes de la dimension communautaire de la foi (Vs)			
Sphères de vie (SVie)			
Autres sujets inclus dans les chaînes de liens	<ul style="list-style-type: none"> • Actualité • Connaissances antérieures • Évangile • Expérience autres • Projets • Propos autres • VcGr 	<ul style="list-style-type: none"> • Actualité • Connaissances antérieures • Évangile • Expérience autres • Projets • Propos autres • VcGr 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissances antérieures • Évangile • Expérience autres • Projets • Propos autres • VcGr
Liens par chaîne	7 à 9	5 à 7	3 à 4
Chaînes de liens	107-116	68-84	31-49
Vécu (Vc)			
Manifestations	D : 34 à 43 A : 44 à 67 C : 38 à 61	D : 18 à 28 A : 43 à 50 C : 29 à 38	D : 5 à 19 A : 22 à 38 C : 8 à 37

Note. Vs = vision, Vc = Vécu, A = appartenance, P = parole, S = solidarité, C = célébration, Gr = groupe. SVie = Sphères de vie de la structure de vie (Levinson, 1978a, 1978b, 1996), Fam = vie amoureuse et familiale, Prof = vie professionnelle, Soc = vie sociale, Pers = vie personnelle, Com = vie communautaire. Dans les manifestations, D = discours, A = attitude et C = comportement.

Une référence à la sphère de vie personnelle était moins fréquente. Les chaînes de liens de cette première voie comptent également la présence régulière des éléments suivants : l'Évangile, les points de vue des autres membres, l'expérience des autres (personnes inspirantes, auteurs – ceci incluant des références à des ouvrages), les connaissances antérieures et des idées de projets pour la communauté paroissiale. Occasionnellement, les chaînes de liens incluaient des références à des sujets d'actualité et au vécu du groupe (VcG).

L'analyse des chaînes de liens montre que les personnes ont fait entre sept à neuf liens dans une chaîne. Le maximum de liens est obtenu lors des entrevues individuelles. Pour calculer la longueur d'une chaîne, l'idée développée par une personne était suivie. Le point de départ d'une chaîne était le premier lien exprimé et se terminait quand le développement de l'idée prenait fin ou quand elle était abandonnée par le locuteur pour diverses raisons dont une autre intervention qui entraîne la conversation dans une autre direction. Dans cette voie, le nombre total de chaînes de liens créées varie entre 107 et 116.

Les chaînes de liens regroupées autour de cette voie mettent en évidence des liens avec des lectures ou la pensée de certains auteurs pour élaborer des idées (appendice M). Plusieurs chaînes comptent des comparaisons, des analogies et de nombreux exemples concrets pour illustrer la pensée. La présence du questionnement dans les chaînes de liens met en relation les situations vécues avec la vision de la dimension communautaire de la foi. Celle-ci, ancrée dans l'Évangile, constituait un appui pour expliquer, de façon détaillée, une position face à des incohérences vécues en Église.

En plus de prendre aisément la parole pour exprimer leur point de vue, les personnes privilégiant cette voie utilisaient également l'écriture comme moyen d'expression. Des textes ont été produits pour partager leur vision d'une situation ou leur pensée de la dimension communautaire de la foi. Dans la plupart des cas, ces écrits étaient

partagés avec les autres membres du groupe et parfois, ils m'étaient envoyés par courriel ou remis en main propre lors d'une rencontre.

Enfin, l'analyse des chaînes de liens en rapport avec le vécu (Vc) de la dimension communautaire révèle que les personnes vivent leur foi dans ses quatre dimensions (VcA, VcP, VcS et VcC). L'intégration foi et vie se manifeste, de façon constante, autant dans des paroles ou un discours (D), que dans des attitudes (A) et des comportements (C). Les quatre personnes privilégiant cette voie ne semblent pas prioriser une manifestation plus qu'une autre. Du T01 au T08, par exemple, P05 écrit un texte de réflexion (sous forme de dialogue) pour expliquer un geste posé (envers les personnes dans le besoin dans la communauté) lors de la cérémonie du Jeudi Saint et l'envoie par courriel aux autres membres du groupe (T06). Cette manifestation écrite de l'opinion de P05 sur ce geste posé présente des liens entre chacune des composantes de la dimension communautaire de la foi et constitue un signe de l'intégration que P05 en fait. Son discours (manifestation écrite) et son attitude de compassion pour les personnes dans le besoin présentaient des liens entre chacune des composantes de la dimension communautaire de la foi; c'était là des signes d'intégration. D'autres manifestations de l'intégration de la foi (dans sa dimension communautaire) ont été démontrées par des attitudes critiques où déceptions et frustrations étaient exprimées face à des situations jugées intolérables en Église (P01, P02, P04, P05). Ces attitudes dénonçaient, en quelque sorte, certains gestes et exprimaient également les positions adoptées par les membres. Puis, des comportements comme entre autres, l'animation de Café de la Parole (P01, P05) ou d'une rencontre dans le groupe (P01, P02, P04, P05) marquaient des manifestations de l'intégration de la foi dans toutes les composantes de la dimension communautaire de la foi.

4.4.3.2 Deuxième voie

Deux personnes ont utilisé une autre manière d'intégrer foi et vie. La deuxième voie favorise la création des chaînes de liens en utilisant régulièrement trois composantes de la dimension communautaire de la foi (VsA, VsP et VsS ou VsC) et plus particulièrement deux sphères de la structure de vie (SVie Fam et SVieCom). Non pas que les autres composantes ou sphères de vie n'étaient pas utilisées; elles l'étaient mais elles n'étaient pas privilégiées. Qu'il s'agisse du contenu de la retraite ou l'expérience du départ du curé, l'articulation des liens passait par ces composantes et ces sphères afin de favoriser l'intégration. Les chaînes de liens comportaient la plupart du temps des références aux éléments suivants : les propos des autres, l'Évangile, les expériences des autres (personnes inspirantes, auteurs – ceci incluant des références à des ouvrages), et le vécu du groupe (VcG). Des références aux connaissances antérieures tirées des expériences passées figuraient parfois dans les chaînes de liens. L'utilisation fréquente des projets pour la communauté se retrouvait également dans les chaînes.

L'analyse montre de plus que les chaînes de liens de cette voie contiennent de cinq à sept liens. Ici encore, c'est lors de l'entrevue individuelle que le maximum de liens est atteint. Lors des rencontres de groupe, les chaînes sont souvent de cinq ou six liens. Le nombre total de chaînes de liens créées par les deux personnes est de 68 et 84.

Les chaînes de liens regroupées autour de cette voie présentent occasionnellement des liens avec des lectures réalisées et la pensée de certains auteurs pour élaborer des idées (appendice M). Plus fréquemment, les chaînes comprennent des exemples tirés de la structure de vie pour illustrer un point de vue. Elles montrent aussi plusieurs liens tissés à partir des propos tenus par les autres membres. La présence du questionnement dans les chaînes de liens met en relation les situations vécues avec la

vision de la dimension communautaire de la foi Celle-ci, étant ancrée dans l'Évangile, offrait un appui pour exprimer, de façon concise, une position face à des incohérences vécues en Église.

En plus de communiquer verbalement leurs idées, ces personnes utilisaient régulièrement, l'expression non-verbale favorable ou défavorable, le cas échéant. Il a été observé que ces personnes prenaient souvent des notes lors des rencontres.

Enfin, l'analyse des chaînes de liens montre que les personnes ont manifesté principalement leur vécu (Vc) dans trois composantes de la dimension communautaire (VcA, VcP et VcS). Dans l'exemple présenté dans le tableau L.2, la personne manifeste plus souvent son intégration par une attitude. Toutefois, elle manifeste également, selon une fréquence similaire, son intégration par un discours et un comportement. Pour l'autre personne, elle manifestait de façon égale par une attitude et un comportement et utilisait moins fréquemment le discours. Par exemple, à plusieurs reprises, ces deux personnes ont été atteintes par la souffrance de l'autre (T03, T14, T16, T17) et ont montré une attitude de compassion auprès des personnes dans le besoin manifestant ainsi un VcS en lien avec leur VsS. L'intégration se manifestait également par des comportements dont, entre autres, l'engagement dans un organisme communautaire où ces deux personnes font régulièrement des visites aux personnes dans le besoin; elles manifestent leur intégration de la VsA, VsP et VsS dans ce VcS au cœur de leur structure de vie communautaire.

4.4.3.3 Troisième voie

Trois personnes ont privilégié la troisième voie pour organiser les informations et créer des liens. Les chaînes de liens comptent la présence fréquente d'une ou deux composantes de la dimension communautaire de la foi (VsA et VsP) et une ou deux sphères de la structure de vie (SVieCom et SVieFam ou SVieProf). Parmi les autres

éléments constituant les chaînes de liens, ce sont les projets pour la communauté qui sont les plus utilisés. Occasionnellement, des liens avec l'Évangile sont effectués et plus rarement, les chaînes comprennent des liens avec les propos émis par les autres membres, les expériences des autres (personnes inspirantes, auteurs – ceci incluant des références à des ouvrages) ou le vécu du groupe. Quelques références aux connaissances antérieures tirées de leurs expériences passées sont notées dans les chaînes de liens étudiées.

Cette manière spécifique d'intégrer compte un moins grand nombre de liens par chaîne que dans les autres voies. L'analyse montre que les chaînes de liens contiennent de trois à quatre liens. Le nombre total de chaînes créées par les personnes varie entre 31 et 49. Comparativement aux autres, ce nombre est moins élevé et pourrait s'expliquer par une fréquence de présence inférieure (pour deux personnes) à celle des autres membres du groupe. Considérant la proportion de chaînes créées lors de leur présence aux rencontres, il est probable que ce nombre resterait sensiblement le même si leur participation avait été plus régulière.

L'analyse révèle également que quelques chaînes comprennent des références à des lectures ou auteurs dans la création de sens. Le questionnement présent dans les chaînes met en relation les situations vécues et la vision de la dimension communautaire de la foi. Ancrée dans l'Évangile, cette vision sert également d'appui pour exprimer la position prise face à des incohérences vécues en Église.

Ces personnes ont montré un très grand intérêt aux conversations tenues. Elles écoutaient et suivaient ce qui se disait en exprimant de façon non-verbale leur accord ou désaccord avec les idées émises. Souvent, ce non-verbal était accompagné d'un « oui, oui, c'est ça » ou « moi aussi » et autres expressions semblables affirmant leur position. Occasionnellement, elles exprimaient succinctement une idée. Il a été noté que ces personnes prenaient des notes lors des rencontres.

Finalement, les personnes privilégiant cette manière spécifique pour intégrer vivaient les quatre dimensions communautaires de la foi, mais deux dimensions ressortaient davantage. L'exemple du tableau L.3 montre que cette personne (P10) exprime davantage son intégration par une attitude et un comportement et ce, principalement par le VcA et le VcS. L'expression par le discours se fait presque uniquement au niveau du VcA. C'est le cas d'une autre personne qui crée des liens dans cette voie. Une troisième personne manifeste son intégration principalement par son attitude, les comportements et le discours étant moins utilisés. Comme cette personne a manqué plusieurs rencontres, pour des raisons de santé, ceci pourrait expliquer le nombre moins élevé de manifestation. Toutefois, je crois que les manifestations au niveau du comportement auraient été plus importantes mais pas nécessairement le discours. Chez les trois personnes, il a été possible de remarquer, à plusieurs reprises, leur appui aux projets proposés et aux actions entreprises par le groupe. Elles participent aux activités planifiées par le groupe ou la communauté paroissiale comme par exemple le Café de la Parole. Elles apportent une contribution au niveau de la logistique de l'activité, un apport toujours apprécié des membres.

Somme toute, les trois voies ont montré des distinctions dans la construction des chaînes de liens. On a vu que chacune des voies privilégie une forme d'organisation particulière permettant de créer du sens et tendre vers l'intégration foi et vie.

4.5 Conditions favorisant l'intégration foi et vie

Un retour réflexif sur la démarche vécue a permis au groupe d'identifier les conditions que nous avons créées pour favoriser l'intégration foi et vie. Cinq conditions qui nous sont apparues indispensables pour intégrer ressortent de nos échanges : 1) porter le désir de communauté; 2) se mettre en mouvement; 3) avoir des

lieux diversifiés pour vivre l'appartenance, pour approfondir la Parole, pour vivre la solidarité et pour célébrer le vécu; 4) prendre la parole et 5) se donner du temps.

4.5.1 Porter le désir de communauté / Vouloir intégrer foi et vie

L'une des premières conditions à laquelle plusieurs ont fait référence, c'est le désir de vouloir former communauté, un désir d'intégrer foi et vie. Les personnes ayant répondu à l'invitation reçue pour former le groupe étaient portées par un désir commun de vivre la dimension communautaire de la foi en cohérence avec leur foi. Ce désir se rattache à une vision communautaire que l'on souhaite vivre : « Nous, ce que l'on vit ensemble à 12 là, il y a dans ça un désir de ce que devrait être une communauté chrétienne. » (P02, R03). Et, dans un souci de favoriser la dimension communautaire dans la paroisse, la question se posait, à savoir si on ne devrait pas susciter ce désir chez les paroissiens et les paroissiennes par un échange pour identifier ensemble, peut-être, quelque chose de commun : « Est-ce que c'est pas ça aussi... qu'on devrait... comme agrandir ou sensibiliser d'autres gens... se dire est-ce qu'on n'a pas des choses en commun ou un désir en commun? » (P05, R03). D'autres parlaient en termes de but commun. Dans un cas comme dans l'autre, c'est une invitation à lancer pour identifier ensemble un désir ou encore une orientation commune qui nous animerait comme communauté paroissiale.

À la lumière de l'expérience du groupe, les membres ont souligné que, rassemblés autour d'un désir commun, les personnes se mobilisent pour travailler ensemble à la poursuite d'un idéal à atteindre. Ce serait un premier pas vers l'intégration de la dimension communautaire de la foi :

C'est important d'avoir un but puis même d'avoir un but commun, ben, moi, je me dis on aura rempli un peu plus le désir qu'on a ou l'intuition qu'on a qu'on serait ben plus paroisse, on serait ben plus... selon nos désirs si on avait un but... où on est enligné et c'est pas juste un but qui est marqué dans l'église là... [...] Mais on n'a pas fait la collecte des désirs, c'est ça. (P05, R03)

À la dernière rencontre (R18), lors de l'évaluation du chemin parcouru, un membre du groupe a rappelé le désir commun qui a guidé les actions du groupe non pas en traçant un plan détaillé, mais en donnant « une vision d'ensemble », une direction à suivre :

Une chose que je trouve importante et que je viens de réaliser c'est que on s'était donné au départ comme... je parle encore d'une vision d'ensemble... je pense encore au dessin (inaudible) comparer au dessin à numéros, on ne s'est pas fait un plan d'action, dire, il faut faire ça, (inaudible) donc, on n'a pas procédé comme une peinture à numéros... on s'est dit, on veut brosser un portrait d'ensemble, une vision d'ensemble de ce que ce serait pour nous une communauté... comment on peut soutenir une communauté, notre communauté et à partir de là, on a fait du chemin et notre paysage, on l'a bâti mais il s'appelle communauté... (P04, R18)

Ce que je retiens c'est que le désir commun d'intégrer foi et vie, nous a mobilisés comme groupe. Le fait de se réunir sur des préoccupations réelles qui nous rejoignaient tous et toutes nous a conduits vers la cohérence que nous recherchions. Pour susciter ce désir dans la paroisse, nous avons fait vivre des expériences, comme le Café de la Parole, et également interpellé le comité de pastorale pour partager ensemble des préoccupations communes. Nous voulions intégrer foi et vie, c'était pour nous le point de départ, puis, se mettre en mouvement représentait une deuxième condition.

4.5.2 Se mettre en mouvement

Il ne suffit pas de désirer vivre la dimension communautaire pour intégrer foi et vie, il faut également se mettre en mouvement. Pour le groupe, cela avait deux significations : chercher activement à créer du sens avec le vécu et se mettre en action. Comme personne ne peut intégrer à la place d'un autre, chacun et chacune doit faire un effort et s'engager dans son propre processus d'intégration. Il y a des moments où

l'intégration n'est pas évidente mais pour reconstruire le sens, il importe de se mobiliser comme l'a souligné une personne du groupe :

Je ne peux pas compter sur d'autres pour faire ça [l'intégration]... il faut que je me la fasse... et j'ai l'impression, d'une certaine façon... c'est ce que toi P04, tu vis aussi parce que... ta carrière [...] est pas définie, est pas sûre... elle est... elle pose toutes sortes de questions puis que chacun d'entre nous, c'est pas évident. Là, où il y a une intégration à faire... il faut que le sens... il faut reconstruire le sens... il est comme pas évident. [...] Mais chacun fait son intégration. (P01, R18)

Ainsi, tout au long de la démarche, chacun et chacune travaillait à la création de sens afin que vision et vécu forment un tout cohérent. Ce travail s'effectuait conjointement avec une mise en action c'est-à-dire des pas sur le terrain pour atteindre l'idéal recherché. Une personne du groupe a souligné que pour intégrer la dimension communautaire de la foi, il faut commencer par faire quelques pas en osant se mettre en mouvement :

La situation... d'intégration, comment ça fonctionne, qu'est-ce qui facilite... ben moi, je me dis, ça commence d'abord par des p'tits oui qu'on dit un jour et qui t'amènent là où tu ne savais pas. Des fois sont audacieux, [...] Puis en même temps, je sais très bien qu'à chaque fois c'est parce que j'ai dit un oui qu'en cours de route des fois j'ai dit wo... qu'est-ce que j'ai encore fait là, j'aurais bien pu rester tranquille dans mon coin mais... Puis ça aussi il me semble que c'est fort pour chacun de nous [en référence au groupe] il y a eu quelque part des oui qu'on a dits, des engagements qu'on a pris puis qui nous ont amenés sur... sur toutes sortes de chemin de... des fois de conversion, des fois de découvertes. (P02, Entrevue, T06)

Comme cet extrait en fait mention, les membres de notre groupe se sont mis en mouvement, notre expérience en témoigne. En répondant affirmativement à la lettre d'invitation reçue à réfléchir sur la dimension communautaire de la foi, c'était un premier pas. Ensemble, nous cheminions et nous faisions des pas vers le vivre en communauté en lien avec notre vision. comme l'a mentionné un membre :

Je crois que c'est pas par hasard qu'on est ensemble. [...] Peu importe ce qu'on va faire, ce qu'on fait ensemble, ce qu'on a fait ensemble, moi, d'après moi, on est en Esprit, on est en Église. On est en... en communion. De telle sorte que pour moi, c'est plutôt de se dire: de croire dans ce qu'on fait, pis y croire assez, que faire le premier pas au lieu de calculer nos cents prochains pas. Nos cent étapes. Mais je dis: le premier... aussitôt qu'on fait un pas ensemble, on est en Église, on est "en business" comme on dit. (P05, R14)

Cette mise en mouvement vers l'intégration du vivre en communauté dans l'une ou plusieurs composantes de la dimension communautaire de la foi s'est fait parfois de façon collective et parfois de façon individuelle. Par exemple, l'accueil et la générosité envers les autres marquent l'attitude de P03 et sa contribution au vécu d'appartenance (VcA):

Dimanche prochain, il y a du monde qui vient à la campagne et... P05, il vient après ça, il y a X et X, ils viennent chercher des épinettes. J'ai ben des épinettes sur la ferme... et si il y en a qui veulent se joindre aux autres... vous êtes bienvenus [...]. Si il y en a qui veulent descendre, puis choisir leur sapin puis monter avec d'autres dans un autre char... on va prendre un café, puis si j'ai le temps, je vais faire un p'tit quelque chose, du gâteau. Puis, vous couperez votre arbre puis moi, je l'amènerai en ville puis, je mets ça dans le camion en venant travailler. (P03, R02)

Se mettre en mouvement, peut prendre la forme d'oser proposer un nouveau regard sur une situation. L'extrait qui suit présente le commentaire d'une personne à un couple qui vient de s'ouvrir aux autres en partageant le regard aimant qu'il porte sur sa fille qui vit une situation en marge de la société :

Le sacrement du mariage te permet de voir la réalité du point de vue de Dieu qui est père et à ce moment là, quel regard comme personnes mariées vous pouvez avoir sur votre fille comme Dieu le père l'a regardée. Et puis, je me dis... vous êtes en train... mais ça, ce que je veux dire, ça fait partie de la théologie du sacrement de mariage comme tel. Être capable de regarder et de réagir et qu'eux puissent à travers votre regard saisir le regard de Dieu. Et, c'est ça être prophète. (P01, R07)

Oser prendre la parole et reconnaître la présence de Dieu dans ce partage d'expérience illustre cette fois-ci une façon d'être en mouvement et contribuer au vécu parole (VcP). Se mettre en mouvement demande parfois un effort. Quand on veut vivre la solidarité (VcS), c'est à certains moments dérangeant, mais pour y arriver, il faut faire des pas :

Hier j'suis allé rencontrer quelqu'un qui avait demandé de l'aide pis qui... qui aurait dû en avoir eu avant, pis il l'a pas eu. Fait que finalement y a..., j'appelle hier [...] Je dis à P12 « J'me sens assez mal. Le gars-là, le gars y est malade pis y'est en difficulté. ». P12 a dit : « J'pense tu devrais y aller! ». J'suis allé hier soir. Tsé-là. Y était dont content d'avoir quelqu'un qui allait le voir! Y est tout seul. Y a pu de parents, y'est tout seul. T'sé. Y avait besoin. [Pause] C'est ça Tsé-là. Quand tu sens l'appel ... C'est d'être Bonne Nouvelle pour lui, Tsé-là. En d'autres temps j'aurais dit « Ben non, dimanche soir, j'pas pour y aller. [...] C'est très interpellant pis j'me dis Mon Dieu qu'on a du chemin à faire ou que j'en ai à faire [rire]. (P11, R14)

Une fois de plus, ce dernier exemple présente une personne qui répond positivement à une demande pour vivre la cohérence avec sa vision. Cette mise en mouvement a amené parfois les membres à sortir de leur zone de confort pour vivre en cohérence avec leur vision l'une ou l'autre des dimensions communautaires de la foi. Cette condition s'est révélée importante pour intégrer foi et vie.

4.5.3 Avoir des lieux diversifiés pour intégrer

Pour intégrer la dimension communautaire de la foi à la vie, les membres du groupe ont mentionné qu'il était primordial d'avoir des lieux pour intégrer. Ces lieux font référence à des espaces physiques mais aussi à l'environnement créé dans lequel nous avons cheminé. Non seulement cela a été dit de différentes façons dans les propos tenus mais c'est ce que nous vivions tout au cours de la recherche, à avoir des lieux pour vivre l'appartenance, approfondir la Parole, vivre la solidarité et célébrer le vécu.

Comment pourrait-il en être autrement? Comment la foi (dans sa dimension communautaire) pourrait-elle prendre vie sans lieux pour s'enraciner?

4.5.3.1 Lieux pour vivre l'appartenance

Pour s'intégrer, la foi dans sa dimension communautaire a besoin de lieux pour vivre l'appartenance. Faire partie d'un groupe représentait, pour les membres, un lieu propice à l'intégration. En partageant sur ce qui l'aide à intégrer foi et vie, une personne confie la richesse des groupes d'appartenance : « Tous les petits groupes auxquels j'ai appartenu [...] je suis allé chercher quelque chose là, le désir d'être avec d'autres, la joie de partager avec d'autres, de faire des choses avec d'autres. Ça a beaucoup de valeur pour moi. » (P02, Entrevue, T06). Puis, cette personne ajoute que les interactions avec les autres sont bénéfiques; ils te permettent d'aller plus loin :

Je me dis que notre groupe à nous... il nous a permis de mettre en commun ces chemins là d'où l'on vient et je trouve ça tellement beau ce partage qu'on a fait là de voir les chemins d'où l'on vient... ça nous a aidé à exprimer nos chemins puis ça nous a aidé à faire des liens aussi parce qu'on s'est reconnus dans l'expérience de d'autres puis il y a des fois où je me suis reconnue dans les affaires que je n'avais pas encore nommées peut-être chez moi parce que [...]. (P02, Entrevue, T06)

En effet, les échanges avec les autres permettent d'apprendre à clarifier sa pensée, à développer ses idées et à les nuancer. Se faire questionner contribue également au développement de sa vision. Tout cela permet de tisser des liens entre les différentes idées émises et construire des réseaux de sens utile à son processus d'intégration comme en témoigne les extraits suivants :

Le groupe est pas... est pas un mur pour nous dire... Aie franchement, tu perds ton temps... mais en même temps, c'est parce que c'est des gens qui ont aussi des convictions mais ça oblige à mettre des nuances... à... à être capable... accepter de se faire questionner, d'être... et ça, c'est important. C'est... tu sors

aussi motivé qu'avant mais un peu plus réaliste, un peu plus nuancer, un peu plus [...]. (P01, R18)

Avoir un lieu pour vivre l'appartenance est primordial pour découvrir toutes les facettes de cette composante de la foi. L'importance de cette solidarité, de ne pas se sentir seul mais faisant partie d'un groupe, d'une organisation dans laquelle chacun et chacune est connu et reconnu apparaît essentiel : « le besoin communautaire, c'est un besoin qui est bien primordial qui est bien primaire, là, qui est comme fondamental le besoin d'être aimé, le besoin d'être... c'est pas juste d'être aimé mais c'est d'être... d'être solidaire, d'avoir quelqu'un qui nous dit je te reconnais. » (P05, Entrevue, T04). C'est également l'expérience de P03 qui exprime son sentiment d'appartenance à un organisme communautaire de la paroisse dans lequel il intervient bénévolement dans diverses activités ponctuelles :

Ils se donnent la peine de se rappeler de mon nom, pour moi, c'est important. [...] J'avais une responsabilité mais c'était le fun parce que je me sentais utile [...] Tu fais partie d'eux autres. [...] Même dans le partage de groupe, ils me voient et ils sont contents. [...] Ils ont confiance... ils ont foi, ils ont une foi en moi. Ils savent que je vais venir et puis que je vais le faire comme il se doit. (P03, T02)

Quand une personne se sent bien dans un groupe, quand elle a développé un sentiment d'appartenance, elle a une plus grande confiance dans les autres pour s'ouvrir à son expérience et chercher, avec d'autres, à faire des liens pour lui donner sens. C'est ce que nous avons expérimenté à plusieurs reprises dans le groupe. Lors de la dernière rencontre (R18), une personne affirme que le groupe l'a aidée à intégrer : « Ensemble, on s'est soutenus. [...] J'ai vécu une solidarité dans le ressourcement et les bouleversements. Une solidarité qui m'a aidé à cheminer et à persévérer. [...] Si je n'avais pas eu le groupe, probablement, je n'aurais pas été capable de maintenir mon engagement. » (P04, R18). Le groupe a constitué un lieu déterminant qui a soutenu cette personne dans sa démarche d'intégration en facilitant

des interactions entre « le ressourcement », en lien avec la Parole et les « bouleversements » vécus dans les sphères de sa vie.

4.5.3.2 Lieux pour approfondir la Parole – son credo

Pour intégrer foi et vie, une personne a également besoin de lieux pour approfondir la Parole et le contenu de sa foi, la *fides quae*. Le groupe offrait des lieux favorables d'approfondissement et d'échange sur la foi qui répondaient aux besoins de plusieurs.

Une personne l'a souligné dans son journal de route :

Ce qui est nouveau dans notre apprentissage actuel, c'est une première expérience d'un groupe qui cherche à comprendre avec persévérance ce qu'est la foi, ce qu'est la communauté, ce qu'est l'Évangile. C'est nouveau d'avoir un groupe qui accepte une remise en question aussi persévérante et aussi positive. Ce n'est pas la critique négative qui nous nourrit, c'est la recherche libre. [...] Cette expérience est le seul endroit où je peux parler aussi librement de ma foi. (P05, Journal, T01)

L'expérience vécue dans le groupe a incité les membres à proposer un lieu aux paroissiens et aux paroissiennes pour intégrer la Parole comme composante de la dimension communautaire de la foi. Il s'est concrétisé par le Café de la Parole qui invitait les gens à partager sur l'Évangile en lien avec la vie. Aujourd'hui, les lieux pour parler de la foi se font rares. L'extrait suivant montre l'appréciation de ce lieu :

Comme quelqu'un d'autre l'exprimait, ça nous donne en même temps l'occasion de parler de notre foi, car en-dehors de rencontres semblables, il y a peu de personnes qui soient réceptives à parler de questions de foi. C'est là que le besoin des rassemblements communautaires, que la force de la communauté prend tout son sens. Cela nous fait sortir de l'isolement et nous donne vie. (P07, Journal, T02)

Avoir un lieu propice à l'approfondissement de la Parole et de son credo apparaît un incontournable pour qui veut intégrer foi et vie. Quelques personnes ont mentionné que des cours leur avaient permis de réfléchir sur leur foi : « J'aime ça prendre des

cours parce que quand je prends des cours, je suis avec d'autres puis mes temps de pause, les temps de dîner, sont aussi importants que le cours lui-même parce qu'on a de la place pour partager notre foi. » (P04, T18). Cet extrait montre l'importance accordée aux temps d'échanges informels, lieux précieux pour parler de sa foi et tisser des liens avec son vécu.

Ces lieux de partage et d'approfondissement de la foi deviennent importants. Approfondir ce en qui et en quoi on croit a amené le groupe à définir plus clairement la direction vers laquelle il désirait aller, à préciser le sens accordé à la communauté. Cette vision, enracinée dans l'Évangile, guidait le groupe dans la recherche d'une cohérence avec le vivre en communauté. Les échanges au niveau de la foi permettaient aussi d'apporter un éclairage aux expériences du quotidien. Ces lieux veulent favoriser l'intégration entre foi et vie. Au moment où la communauté paroissiale était fragilisée par le départ du curé, une personne du groupe avait pris le temps de réécrire une page d'Évangile à la lumière du texte original. Par la réécriture de cette page d'Évangile, P01 avait saisi comment cette parole venait éclairer ce que la paroisse vivait. C'était une Parole toujours vivante, une Parole qui prenait tout son sens face à la situation vécue. P01 a partagé ce texte empreint d'une certaine sagesse qui dévoilait une façon nouvelle de lire cette expérience. En voici quelques extraits :

Les disciples inquiets dirent à Jésus, notre groupe de fidèles semble diminuer constamment, nos jeunes ne nous suivent plus et toi-même Seigneur, tu nous quittes pour aller annoncer la Bonne Nouvelle dans une autre contrée. [...] Jésus leur répondit : Que votre cœur cesse de se troubler et il leur raconta la parabole suivante : le Royaume de Dieu ressemble à une messe du samedi soir à la fin de juin. (silence) Elle est normalement très peu fréquentée, mais voici qu'après quelques appels d'année en année, de voisins à voisins, la synagogue à demi vide devint plus qu'à moitié pleine. Des gens arrivèrent d'un peu partout pour saluer le départ de leur pasteur. Ne sachant trop quoi dire, ils commencèrent par faire silence et prier ensemble. Ils se rappelèrent la quiétude et l'espérance que leur avaient procurées ses homélies au cours de tant d'années. Son espérance en l'avenir même quand certains insistaient sur le passé. Sa foi dans l'Esprit même quand c'est les règlements qui pesaient trop lourd pour

certains. Tous dans la synagogue chantèrent à tour de rôle et en chœur. Puis, ils communièrent une première fois au pain azyme et sacré. [...] Pourquoi le Seigneur parle-t-il en parabole? Dites donc... d'mande donc au Seigneur ce qui veut dire... Et Jésus dit : Homme de peu de foi... [...] Ne comprenez-vous pas que [...] la Bonne Nouvelle n'a pas vieilli et que le secret est dans la communion, une fois et sept fois plutôt qu'une seule. Mus par l'Esprit [...], les disciples se mirent à se rappeler [...]. Et, ils se mirent à s'encourager mutuellement et croire eux-mêmes que la venue du royaume comme le retour du soleil se fait hiver comme été. (P01, R09)

Cet extrait présente un exemple des liens tissés entre foi et vie qui a permis à d'autres de jeter un regard nouveau sur l'expérience vécue. La réflexion favorisant le rapprochement entre foi et vie ne s'est pas effectuée dans un lieu exclusif aux membres. En effet, les convictions partagées amenaient le groupe à s'ouvrir à d'autres et non pas à demeurer fermé sur lui-même. Le témoignage de cette personne rappelle cette ouverture que le groupe portait :

Et ça, j'ai trouvé ça précieux parce que tous ensemble, on a tout un bagage d'expériences et de convictions évangéliques qui nous animent tellement fort, là, et qui nous inspirent et qui fait que dans le fond, c'est comme si on est tous branchés au même puits là ensemble. C'est... c'est... on est chanceux d'avoir trouvé. Et, c'est une belle force puis encore comme on se dit... c'est pas une force qui veut qu'on reste collés à ce puits là, au contraire, c'est une force qui nous fait prendre conscience qu'on a de la belle eau à boire... puis qu'on est chanceux puis on pourrait être plus nombreux à la boire tsé... C'est ça. (P02, Entrevue, T06)

Pour notre groupe, le fait d'avoir des lieux pour approfondir notre foi a constitué une richesse. Les réflexions ont enrichi nos connaissances et ont permis de préciser notre vision de la communauté.

4.5.3.3 Lieux pour vivre la solidarité – lieux pour être au service

La dimension communautaire de la foi ne peut pas se vivre uniquement dans un petit groupe « bien au chaud », elle invite à une sortie de soi pour aller vers l'autre – c'est

là la solidarité chrétienne. Pour intégrer cette composante de la dimension communautaire de la foi, une personne a besoin de lieux ou situations diverses pour la vivre, un lieu pour s'engager et aider mais également pour y faire des découvertes. Une personne du groupe partage l'importance des apprentissages réalisés dans un lieu où elle vit la solidarité auprès de personnes handicapées :

Je pense que [...] ç'a été beaucoup d'apprendre la valeur du service. Puis surtout... Avant, j'avais comme l'impression... Je respectais les personnes handicapées mais j'avais pas saisi comment elles étaient importantes. J'avais l'impression que nous autres, on était importants mais ils étaient importants surtout pour qu'on prenne soin d'eux autres (rire). C'est un peu caricatural ça n'a pas de bon sens de penser comme ça mais [...]. Puis un moment donné, je découvre que ces gens-là, [...] ils ont ben plus à nous apprendre [...]. Puis un moment donné, c'est de découvrir chez ces gens là, la grande valeur qu'ils ont mais juste la valeur d'accepter ce qu'ils sont, d'accepter les autres comme ils sont. Ça c'est une trouvaille pour moi... qui a l'air d'une vérité de La Palice mais ça m'a comme ramené à ma vie. Puis, je pense que c'est une des plus belles affaires parce que je me dis, au fond, la communauté, c'est une sortie de soi mais c'est une sortie de soi, comme toute sortie de soi, ça nous ramène à nous. (P05, Entrevue, T04)

Cet exemple montre que le fait de se mettre au service des plus démunis permet certes, d'apporter une contribution au mieux être de l'autre mais permet également des prises de consciences et des découvertes sur soi. Ce lieu a donné l'occasion de saisir le sens de la solidarité de l'intérieur c'est-à-dire du point de vue de l'autre, de sa réalité. Ce vécu nourrit la réflexion et suscite la création de liens.

Les lieux d'engagement ou les situations pour vivre la solidarité peuvent être variés. Voici un deuxième exemple, d'une personne engagée dans un organisme communautaire qui relie son expérience en lien avec sa vision. Comme le partage cette personne, la façon d'aider l'autre, l'esprit dans lequel c'est fait, est tout aussi importante que la contribution elle-même :

Moi, avec d'autres là, je ne suis pas seul, tsé... il y en a d'autres avec nous. Moi, c'est de faire en sorte que l'environnement qu'on ne soit pas... qu'on se sente un peu comme coresponsable des autres qui sont dans la misère. Une coresponsabilité... [...] c'est pas toujours facile à vivre [...] C'est très souvent, ces gens là n'ont personne à qui, à qui communiquer. La communication, le dialogue... il y en a un qui parle et un qui écoute... Moi, j'apprends beaucoup à être à l'écoute, sans préjugés. [...] C'est une manière d'être... tsé tu peux... je pourrais aider... donner des vêtements ou de la nourriture à quelqu'un, mais c'est la manière que tu le fais qui est important. Parce que si tu arrives... je m'en vais y porter... je dis bonjour je te le donne, là, puis, tu peux rappeler dans un mois puis je m'en vais. Puis que, je ne prends pas de temps pour parler, pour jaser avec elle, comment ça va, comment elle vit les choses en dedans. J'ai peut-être aidé, là, mais est-ce que j'ai été un porteur de Bonne Nouvelle... ou porteur d'une espérance de vie... Ça c'est [...] pourquoi je suis engagé [...], c'est parce que c'est quelque chose je pense... c'est un... qui répondait à ma foi, à ma vision de foi. (P11, Entrevue, T17)

Cet exemple souligne à nouveau que le lieu d'engagement offre une occasion privilégiée d'intégrer le vivre en solidarité et la vision de cette composante de la dimension communautaire de la foi.

4.5.3.4 Lieux pour célébrer le vécu

Pour intégrer foi et vie, les membres du groupe ont mentionné qu'il était important d'avoir des lieux pour se rassembler avec d'autres pour célébrer le vécu (joies et peines du quotidien) autour d'une même foi. Ces lieux permettent de vivre plus d'une dimension de la foi et favorisent l'expérience si précieuse pour saisir toute la richesse de l'Église en tant que communauté de croyants et de croyantes et Peuple de Dieu en marche. À plusieurs reprises au cours du cheminement du groupe, celui-ci s'est rassemblé, seul ou avec d'autres, pour vivre un temps de prière, participer à une célébration liturgique ou fêter un anniversaire ou le départ de quelqu'un. Ce furent en quelque sorte des occasions de se retrouver ensemble pour célébrer la foi qui nous anime tous et toutes.

Parmi ces célébrations, il y a eu une célébration de la Parole toute spéciale organisée pour marquer le décès de la sœur d'un des membres du groupe. Pour cette personne, cette célébration vécue ensemble l'a aidée à vivre son deuil, mais apportait également un sens à la vie communautaire :

L'expérience qu'on a faite... une célébration pour quand ma sœur est décédée ici... ç'a été quelque chose, une expérience que tu dis... communautaire où chacun.... Moi, en tout cas, ç'a été pour moi, quelque chose de grand de célébrer ça avec vous autres... d'aller chercher qu'est-ce que elle, elle a été puis qu'elle nous disait par ses écrits qu'elle nous avait laissés... puis de partager ça... Pour moi, une communauté, c'est fait pour partager puis c'est fait pour s'entraider aussi. (P12, T02)

Dans cet exemple, la personne rappelle que la célébration vécue chez elle suite au décès de sa sœur était remplie de sens. Elle témoigne également de l'importance de cet espace consacré, offert par le groupe, pour célébrer ensemble la vie de sœur. La participation à cette célébration contribuait à nourrir la réflexion sur le sens de la célébration (VsC) et à faire des liens avec ce que nous vivions.

Le groupe a profité de plusieurs occasions pour célébrer des moments particuliers comme la fête des Rois ou encore un anniversaire de mariage ou de naissance. Puis, il y a eu la fête pour souligner le départ du curé. Une fête extraordinaire qui s'est organisée dans un esprit communautaire à l'image de ce que le groupe envisage. Cette célébration a donné l'occasion de vivre une expérience significative sur laquelle le groupe a porté une réflexion. Des liens se sont tissés entre la vision célébration (VsC) (célébration significative, incluant la participation des gens, basée sur le vécu), la vision appartenance (VsA) (rassemblement, solidarité, entraide, fraternité, mode de fonctionnement) et le vécu (VcC et VcA). Comme il a été mentionné, tout avait un sens; n'était-ce pas là le signe de l'intégration? Au lendemain de la fête, lors de la rencontre de groupe (R09), plusieurs ont souligné ce succès, les échanges suivants témoignent de ce vécu :

P01 Hier soir là, malgré tout ce que tu dis là, il me semble qu'on a eu une fête extraordinaire. [...] Hier, ça m'a remonté le moral parce que je me suis dit... voilà, une fête communautaire, organisée par la communauté avec un succès extraordinaire... en dedans de quoi, deux semaines. Et puis, où tu as les différentes responsabilités, c'était communautaire. [...] Le cadeau qu'on lui a fait avait du sens. La musique avait du sens. Le repas avait du sens. Les fleurs avaient du sens. [...]

P05 Moi, j'ai trouvé ça extraordinaire mais c'est l'affaire de la communauté que je trouve...

P01 C'était plein de monde, c'était plein de monde, c'était un samedi soir. (Plusieurs parlent en même temps).

P02 Mais, à [la paroisse], si il y a quelque chose vraiment... c'est le sens de la fête. Et ça, là, c'est un trésor...
[...]

P05 Moi, en tout cas quand... tu nous as ... quand je suis arrivé... Ah oui! À 4 heures, j'arrive là puis là tu arrives en arrière de nous autres puis il était 4 heures moins deux... tout le monde arrivait... en 5 minutes, tu as à peu près 15 personnes pour bouger les bancs...

P02 Puis le plan était là... elle savait quoi vous faire faire...

P04 Et les gens sont tellement heureux quand on leur demande.
(Plusieurs parlent en même temps).

P05 Puis la fin,... la fin... c'est la même affaire. C'est impressionnant! (inaudible) L'église était remise en ordre là. Les gens...

P02 Tu fais même pas un appel à tous là... spontanément...

P11 Mais, je pense que ce qui a été bon, c'était que chacun a participé.
(R09, T09)

Cette fête, comme bien d'autres célébrations vécues par le groupe, nous a offert une occasion de se donner un lieu pour nous ressourcer et réaffirmer avec d'autres les valeurs communes que nous partageons.

4.5.4 Prendre la parole

Les membres du groupe ont mentionné à plusieurs reprises l'importance de la prise de parole dans le processus d'intégration foi et vie. Une personne l'a exprimé ainsi : « Je pense qu'à travers mes engagements, l'appartenance à des groupes, puis la prise de parole, c'est comme ça que j'en suis arrivée à intégrer l'évangile dans ma vie. » (P02, Entrevue, T06). Puis, elle poursuit en ajoutant :

Je me dis, à chaque fois que j'ai été confronté à prendre la parole pour dire quelque chose à propos de ma foi, et bien ça m'a fait prendre conscience de... [...] D'ailleurs, c'est écrit dans une des épîtres : Soyez toujours prêt à rendre compte de votre espérance. Puis, je me dis à chaque fois que tu poses une question à quelqu'un, tu lui permets d'intégrer. Tu lui permets d'aller chercher les choses que des fois, ils sont enfouis, c'est là que tu lui permets de faire des liens. Alors à chaque fois que j'ai été provoqué à prendre la parole, je m'aperçois qu'on m'a rendu service puis il faut peut-être questionner les autres aussi. (P02, Entrevue, T06)

Cet extrait souligne l'importance de la prise de parole et que d'être invité à partager ce que l'on vit, ce que l'on croit constitue une condition favorable à l'intégration. En préparation du premier Café de la Parole, le groupe a insisté à plusieurs reprises sur l'importance de donner la parole aux gens, de leur permettre de dire ce qu'ils pensent, de les écouter. L'objectif du Café « offrir de faire le lien entre l'Évangile et la vie. » (CR, P01, T02) et ce, « pour qu'une fois, ils [les personnes présentes] puissent parler, pas juste écouter un évangile et une homélie... que ce jour là, ils puissent prendre la parole eux autres aussi. » (P02, R02). En portant un regard sur le Café de la Parole, une personne souligne dans son journal de route :

Le Café de la Parole a permis : a) que je voie quelques personnes prendre la parole et exprimer leur foi. Ça me les a fait connaître et aimer un peu plus : n'est-ce pas expérimenter la vie communautaire? b) que notre groupe vive une prise de parole dans une démarche de foi. C'est une dimension de communauté en santé qui sort un peu du placard. (P05, Journal, T02)

En effet, bien que l'on reconnaisse que la prise de parole est importante, elle n'est pas assez fréquente, encouragée et stimulée. Une prise de parole, non pas pour reproduire, en copie conforme le discours d'un autre mais pour partager des idées personnelles et développer sa pensée. Lors d'une prise de parole, les personnes ont la possibilité de mettre des mots sur ce qu'elles vivent, de confronter leurs idées avec celles des autres ou plutôt, comme le dit un membre du groupe, «harmoniser nos convictions » :

Harmoniser mes convictions à celles d'un groupe ayant, également motivé et convaincu... Je m'aperçois que tout ce qui se passe autour... ça nous oblige à être convaincu, tsé... tu ne peux pas, si on n'a pas de convictions, il y a ben des engagements qu'on ne fera pas [...] Puis je n'ai pas marqué confronter, mais d'harmoniser mes convictions avec d'autres personnes dans un groupe qui eux autres aussi sont convaincus... c'est important ça. Ça fait que... avant d'aller faire des bêtises un peu partout, j'essaie de dire euh... OK... moi, je suis convaincu de ça mais je vais rencontrer un groupe qui eux autres aussi qui sont sensibilisés à ces questions-là, que eux autres aussi sont motivés, puis si je ne suis pas capable d'harmoniser mes convictions à eux autres, comment est-ce que je vais harmoniser mes convictions à... (P01, R18)

Pour cette personne, prendre la parole permet d'harmoniser ses convictions, c'est en d'autres mots se donner la chance de rassembler ses idées, avec l'aide des autres, en vue de réaliser un ensemble harmonieux qui respecte la direction souhaité. Dans ce sens, on peut dire que la prise de parole est une condition qui facilite l'intégration foi et vie.

4.5.5 Se donner du temps

Finalement, une autre condition indispensable pour intégrer foi et vie, c'est le temps. Il a fallu du temps pour intégrer la dimension communautaire de la foi à travers le contenu de la retraite et l'expérience du départ du curé. Tout ne s'est pas réalisé en une rencontre comme le rappelle une personne lors de l'évaluation du cheminement parcouru (R18) : « On s'est donné du temps pour être ensemble, mais du temps pour aller plus loin sur des choses précises [...] quand on sentait que quelqu'un avait

besoin d'aller plus loin, on a consacré du temps à ça. » (P04, T18). Ça prend du temps pour tisser des liens avec les autres, apprendre à les connaître pour bâtir la communauté.

En faisant référence à une rencontre communautaire dans la paroisse portant sur la présentation d'un projet d'équipe locale d'animation pastorale (ÉLAP), les membres du groupe exprimaient une certaine déception de ne pas avoir senti un plus grand intérêt de la part des paroissiens et des paroissiennes. Face à cette situation, une personne a fait la remarque suivante :

C'est parce que nous, on en a parlé... c'est parce que nous, on verbalise ça depuis des mois, des mois, des mois et des mois... mais si tu n'en parles pas, tu fais juste attendre que les choses se passent, ça se peut que tu sois surpris tout à coup quand ces choses là sont verbalisées devant toi. Et, si simplement ils en avaient parlé dans d'autres lieux... c'est ça, je pense que c'est juste parce que nous on a pris la parole là-dessus, on a mis les mots... les expériences là-dessus et tellement de temps. (P02, R13)

Ce commentaire émis à la treizième rencontre (R13) permet effectivement de réaliser à quel point le groupe a consacré beaucoup de temps à réfléchir, à partager, à questionner, à revoir les expériences marquantes afin de créer des réseaux de liens qui ont du sens et former ainsi un tout cohérent.

Si les gens y ont consacré du temps en groupe, plusieurs ont également investi du temps individuellement notamment par la lecture, la réflexion, la prière ou l'écriture. Ce temps de solitude a permis de prendre du recul face aux événements survenus lors du départ du curé, par exemple, pour y réfléchir et chercher le sens de cette expérience. La parabole, citée plus haut, écrite par un membre du groupe en est un exemple éloquent. Lors d'une entrevue individuelle, une personne racontait comment ces temps de solitude peuvent être bénéfiques pour intégrer :

J'en ai eu des années de désert comme ça quelques-unes. [...] D'abord, c'est sûr que j'ai le réflexe de me replier sur moi, mais [...] je vais chercher aussi mes forces en dedans devant des situations limites. Puis, après coup, quand je regarde ça, je me dis, d'une autre façon, différemment, ç'a aussi été des temps d'intégration parce que ça été des temps de silence puis dans ce temps là, ben je lis beaucoup aussi puis, je médite. Mais je parle très peu... ces années-là, je ne parle pas beaucoup. Puis en même temps je me rends compte que ça m'a permis de... de faire des liens parce que il faut... tu es un peu... comme dans une situation de survie dans le désert là... tu as mal dans le fond parce que c'est pas ça que tu voudrais faire... être dans ton petit désert. Mais, j'avais comme des choses à assumer, puis j'ai choisi de les vivre comme ça puis... au bout de l'année, je m'aperçois que... ben, je pense qu'on a un réflexe de vie très fort en nous alors... je suis allée chercher autre chose cette année-là. C'est un p'tit peu comme si... l'image qui me venait, c'est comme quand tu réparas une maille de ton filet, tu refais... tu refais des liens entre des affaires et tu te ré-enlignes autrement. Alors même les années où tu as l'impression que j'avais moins de réseau puis j'étais vraiment dans mon désert là, c'est autrement qu'on intègre à ce moment-là, mais des fois tu t'en rends pas compte; c'est après coup que tu vas le voir [...]. (P02, Entrevue, T06)

Comme groupe, en portant un regard sur les cycles de recherche effectués, nous avons découvert qu'au cours de nos rencontres, nous avons consacré principalement du temps pour trois types d'activités. Premièrement, le groupe a accordé du temps à la formation de notre groupe, de notre petite communauté. Une attention particulière étaient apportée à créer des liens entre nous et à vivre la fraternité. À chacune des rencontres, il y avait des temps pour échanger de façon informelle, pour partager une collation ou un repas, pour se taquiner ou encore pour s'accueillir dans ce que nous vivions au quotidien. Par exemple, lors de la troisième rencontre (R03), la personne animatrice a invité le groupe à partager comment chacun et chacune arrivait et voici le témoignage d'un des nôtres : « Moi, je me sentais bien seule puis j'avais hâte de voir du monde... parce que pour dire depuis les Fêtes, j'ai pas vu grand monde et puis, je me sens ben toute seule dans mon coin [...]. » (P12, R03). C'était une occasion de créer contact entre nous et de se sensibiliser à la réalité de l'autre.

Deuxièmement, nous avons réalisé qu'un temps était accordé à l'approfondissement de notre vision communautaire. La plupart du temps, c'était des moments entre nous où nous réfléchissions ensemble, comme par exemple, lors des échanges autour du texte portant sur les communautés chrétiennes indépendantes des paroisses (R05), de la réflexion sur le livre *Jésus, homme libre* (R16) ou encore sur la synodalité (R17). Durant ces partages, les gens s'exprimaient librement. Ce fut des temps importants pour développer notre pensée, nos idées sur ce en quoi et en qui nous croyons.

Troisièmement, le groupe a réalisé qu'il passait également du temps à réfléchir et à agir dans la paroisse. Une partie de l'énergie du groupe était concentrée sur la communauté paroissiale : la retraite paroissiale et les Café de la Parole, l'accueil de la famille colombienne, le départ du curé et toutes les actions posées entourant la situation fragilisée de la paroisse. Ce souci était constant et parfois certaines rencontres y étaient presque exclusivement réservées. La deuxième rencontre (R02), par exemple, fut consacrée à la préparation du premier Café de la Parole.

En un mot, c'est un regard rétrospectif sur notre vécu, comme groupe, qui a permis d'identifier les conditions que nous avons créés pour favoriser l'intégration foi et vie. Dans ce contexte informel, ces conditions apparaissent comme essentielles pour intégrer la dimension communautaire de la foi. Toutefois, bien que les membres étaient de foi chrétienne, je crois que ces conditions peuvent influencer le processus d'intégration de personnes appartenant à d'autres groupes qui partagent les mêmes croyances et ce, peut importe la foi qui les anime. Et, comme il en sera question au chapitre suivant, ces conditions pourraient également s'avérer pertinente dans d'autres contextes.

4.6 Moyens et outils pour favoriser l'intégration foi et vie

Les conditions décrites précédemment ont été identifiées comme des incontournables qui ont permis que l'intégration foi et vie puisse se réaliser chez les membres du groupe. Une seule de ces conditions, comme par exemple se donner du temps, n'aurait pas permis l'intégration, mais l'ensemble de celles-ci se sont avérées nécessaires pour intégrer foi et vie. Sur une base individuelle ou collective, parfois de façon spontanée et parfois de façon planifiée, nous avons mis en place des moyens ou actions qui assuraient l'existence de ces conditions et facilitait ainsi l'intégration foi et vie.

Le groupe poursuivait l'objectif de mettre en place des moyens pour favoriser l'intégration foi et vie dans la communauté paroissiale et c'est ce qu'il a fait. Tout d'abord, mettre sur pied un Café de la Parole fut un moyen pour donner aux paroissiens et aux paroissiennes un lieu d'échange sur l'Évangile. C'était une occasion pour les gens de prendre la parole et de faire des ponts entre leur vie quotidienne (SVie) et la Parole de Dieu. Ce moyen offrait également un lieu d'appartenance pour vivre la fraternité avec d'autres et s'ouvrir en toute confiance dans le plus grand respect. Un autre moyen mis en place pour intégrer foi et vie fut de créer un climat accueillant aux célébrations dominicales. Accueillir les gens voulait permettre de se rapprocher d'eux, d'apprendre à les connaître et développer un plus grand sentiment d'appartenance à la communauté. Ce moyen permettait également de rendre cette première partie de la messe plus signifiante. C'est un moyen qui est d'ailleurs toujours en place dans la communauté paroissiale. Un troisième moyen dont le groupe s'est servi pour favoriser l'intégration foi et vie dans la communauté fut la rencontre des personnes significatives pour échanger sur la vision de la dimension communautaire et le vécu. C'est un moyen qui permet la prise de parole et ouvre le dialogue facilitant les liens entre vision et vécu. C'est une façon d'ouvrir ses horizons puisque ces personnes apportent un point de vue parfois différent. C'est ce

que le groupe a vécu à quelques reprises lors des rencontres avec des représentants diocésains ou des membres du comité de pastorale. Un quatrième moyen mis en œuvre par le groupe pour inciter d'autres à intégrer foi et vie a été de travailler/collaborer à un projet commun avec d'autres. C'était pour nous, une façon de se mettre en mouvement et d'inciter d'autres à le faire comme entre autres, la planification de l'accueil de la famille colombienne avec des membres de la communauté ou la planification d'une rencontre communautaire. Cinquièmement, lancer des invitations, interpeller les autres pour susciter un intérêt ou un désir d'intégrer foi et vie a constitué un moyen que nous avons utilisé. Par exemple, lors du Café de la Parole, une invitation était faite au prône de l'église afin d'inciter d'autres à venir réfléchir avec nous sur leur vie à la lumière de l'Évangile. Certains membres avaient également approché des paroissiens et paroissiennes pour les inviter. Il est bon de rappeler que c'était le moyen qui nous avait rejoints pour faire partie du groupe que nous formions. Enfin, un dernier moyen utilisé pour favoriser l'intégration foi et vie fut de créer des occasions à partir des événements qui se déroulent dans le quotidien. Par exemple, lorsque nous avons pris connaissance de la situation de la famille colombienne, le groupe a décidé de présenter cette famille à la communauté; c'était une façon d'interpeler les paroissiens et les paroissiennes à se faire solidaire de cette famille dans le besoin. Créer des occasions, ce n'est pas nécessairement toujours bâtir un nouveau projet, mais bien de profiter des situations qui se présentent à nous pour encourager l'intégration.

Bien d'autres moyens ont été utilisés par les membres et par le groupe pour intégrer foi et vie tout au cours de la recherche-action. Certains moyens ont été privilégiés pour développer la vision communautaire de la foi et d'autres pour vivre la foi de façon communautaire en l'intégrant dans la vie du groupe et/ou dans la paroisse. L'appendice M présente des tableaux qui regroupent des moyens et outils utilisés par les membres et par le groupe pour favoriser l'intégration de la vision communautaire

de la foi. L'appendice N montre, quant à lui, des tableaux réunissant des moyens et outils utilisés par les membres et par le groupe pour vivre la dimension communautaire de la foi. Les outils font référence aux ressources matérielles telles la documentation écrite, les illustrations ou encore le matériel informatique.

En regardant la liste de tous ces moyens employés par les membres de notre groupe, j'ai remarqué qu'un regroupement semblait possible. Je les ai regroupés pour former quatre ensembles de moyens appartenant à différents ordres : des moyens d'ordre affectif et relationnel; des moyens de l'ordre cognitif; des moyens de l'ordre de la métacognition et des moyens de l'ordre de l'action.

4.6.1 Ensemble de moyens d'ordre affectif et relationnel

Cet ensemble de moyens d'ordre affectif et relationnel regroupe tout ce qui a été mis en place par les membres du groupe pour créer un climat de confiance dans le groupe où chacun et chacune se sent membre à part entière. Un membre a rappelé souvent que « chacun a sa place dans le groupe » (P05) et cela avait de l'importance pour créer un lieu propice pour vivre l'appartenance. Plusieurs moyens ont été mis en place dans le groupe notamment s'accueillir chaleureusement les uns les autres (par une poignée de main, une accolade), offrir des vœux d'anniversaire, ses sympathies ou des félicitations à un membre, s'informer d'une personne absente, valoriser l'autre en reconnaissant ses talents et se reconnaître les uns les autres dans ce que l'on est et ce que l'on fait. Plusieurs membres, chacun à leur façon, valorisaient une autre personne présente ou à l'extérieur du groupe. On reconnaissait par exemple la façon chaleureuse d'accueillir de P12. En parlant d'une personne qu'on pourrait mettre à l'entrée d'un lieu pour accueillir les gens, P11 s'empresse de dire : « On pourrait mettre P12 à l'accueil » et P06 de renchérir : « On aurait du succès. » (R05). Un autre exemple illustre l'appui que les membres s'apportaient l'un pour l'autre. Voici un courriel que P05 a envoyé à P08 lors du décès d'un de ces amis : « Je crois me

souvenir que X était un bon ami de ta famille. Je veux t'offrir mes sympathies à l'occasion de ce terrible drame et t'assurer de mes prières. Amitiés. » (P05, T01). Ce message, geste d'attention envers l'autre, témoigne des liens de solidarité entre les membres du groupe.

Il importait pour le groupe d'avoir des rencontres régulières pour échanger ensemble et se sentir solidaires les uns des autres dans ce désir d'intégration et cette recherche de moyens à mettre en place dans la communauté paroissiale. Le groupe créait un climat chaleureux où l'humour a plus d'une fois servi à taquiner gentiment une personne ou à détendre l'atmosphère dans des moments où les frustrations vécues étaient très vives. Nous formions un groupe ouvert, c'est-à-dire que nous demeurions accueillants aux personnes qui voulaient se joindre à nous pour une activité particulière comme par exemple lors de la rencontre en nature (R04). Nous ne souhaitions pas augmenter le nombre des membres de notre groupe parce qu'il aurait été plus compliqué de se rencontrer dans l'une ou l'autre de nos maisons; cela aurait également rendu plus difficile les échanges. Le groupe se prenait en main et planifiait ensemble l'orientation des rencontres. Le partage des responsabilités s'effectuait aisément entre les membres; des personnes s'offraient pour animer ou faire le compte rendu. Cette organisation rejoignait notre conception de la coresponsabilité en Église.

L'ambiance conviviale qui régnait dans le groupe offrait un environnement respectueux propice aux échanges. En toute confiance, les membres pouvaient se parler ouvertement et s'écouter, s'ouvrir aux autres en partageant leur vécu, se pardonner lors d'un malentendu ou d'une impatience et se questionner les uns les autres. Comme le mentionne un membre en parlant du groupe : « Puis ici, on a une place pour partager notre foi, partager nos questionnements avec ...en confiance mais on peut partager notre foi. » (P04, R18). De plus, pour vivre la composante solidarité par exemple, un moyen utilisé était de s'interpeler les uns les autres à rendre service

aux autres et reconnaître en quelque sorte la « mission » de l'autre et le confirmer dans son engagement.

Tous ces moyens d'ordre affectif et relationnel ont été employés par les membres ou le groupe pour faciliter l'intégration de la foi dans sa dimension communautaire. Ces moyens permettaient d'avoir des lieux sécurisants et propice pour prendre la parole et ainsi favoriser l'intégration foi et vie.

4.6.2 Ensemble de moyens d'ordre cognitif

L'ensemble des moyens d'ordre cognitif regroupe des opérations qui relèvent du domaine intellectuel et qui ont été mises en place par les membres ou par le groupe pour développer principalement la vision communautaire de la foi et créer des liens entre foi et vie. Certains moyens sont employés par plusieurs membres : se questionner ou questionner les autres pour mieux comprendre le sens d'un mot ou d'un événement, réfléchir en tentant de faire des liens entre différentes idées, comparer des situations entre elles, donner des exemples concrets, porter un regard critique sur des opinions exprimées ou encore sur une lecture faite, utiliser l'analogie ou la comparaison pour décrire un concept. À titre d'exemple, voici une question soulevée par un membre dans le groupe : « [...] selon l'Évangile, qu'est-ce que je dois faire? Qu'est-ce que ça veut dire vivre selon l'Évangile? » (P09, R02). C'était là, tout un questionnement qui amenait la personne elle-même mais également les autres membres à préciser leur vision.

D'autres moyens permettaient d'aller chercher des idées nouvelles pour enrichir nos connaissances. Par exemple, on retrouve lire ou consulter de la documentation seul ou en groupe et écouter une entrevue radiophonique dans le but d'examiner plus à fond la pensée d'un auteur sur un sujet en particulier. Les discussions qui suivaient permettaient d'échanger différents points de vue sur le message entendu. De plus, une

grande majorité des membres a assisté à une conférence, congrès, retraite ou a suivi un cours de théologie ou de pastorale sur une base individuelle et s'y est référé au cours des rencontres ou de l'entrevue. C'est une autre façon d'approfondir ses connaissances.

Le groupe abordait sa réflexion sur le sens de la vie communautaire de différents angles. Les thèmes choisis, comme il était dit dans le groupe, étaient présentés à partir de textes de référence ou de situations vécues. À l'occasion, les membres lisaient un texte, comme par exemple celui intitulé *Les croyants pourraient-ils créer des nouvelles communautés chrétiennes indépendantes des paroisses*, et par la suite, l'étude du texte se faisait en groupe. À d'autres occasions, certains membres préparaient un thème qu'ils présentaient au groupe comme la présentation sur *Jésus, homme libre* (R15) ou la réflexion sur la synodalité (R17). Ces moyens ont été mis en place dans les rencontres pour nourrir notre conception de la vie communautaire.

De façon individuelle, certaines personnes prenaient des notes qui étaient parfois partagées avec les autres. Un autre moyen utilisé était la synthèse. Seulement cinq personnes ont fait une synthèse écrite ou orale et quatre de ces cinq personnes, plus une autre, ont écrit un texte sur un sujet lié à la dimension communautaire de la foi.

Enfin, d'autres moyens favorisaient les liens entre le vécu et la vision. Les membres et le groupe ont privilégié des moyens tels que : enraciner ses propos, ses actions, ses attitudes dans l'Évangile; relever des incohérences vécues en Église à partir de ses croyances; utiliser des sujets de l'actualité en lien avec ses croyances, questionner et se laisser questionner par l'Évangile et relire ses expériences à la lumière de l'Évangile. À plusieurs reprises, au fil des rencontres, le groupe a pris un temps d'arrêt pour relire ce qui se vivait dans la communauté paroissiale en lien avec l'Évangile. Par exemple, nous avons pris conscience que les premières communautés chrétiennes avaient, elles aussi, vécu des temps difficiles et ce regard devenait source

d'inspiration. Nous allions puiser une force au cœur même de la Parole de Dieu. Tous ces moyens permettaient de rendre ce en quoi et en qui nous croyons plus vivant dans notre vécu.

4.6.3 Ensemble de moyens de l'ordre de la métacognition

Au cours de la démarche suivie par le groupe, les membres ont utilisé des moyens qui de l'ordre de la métacognition. Ces moyens regroupent ce que les membres faisaient pour réfléchir sur leur façon d'intégrer, sur le fonctionnement du groupe ou sur l'évaluation des actions posées dans la paroisse. Entre autres, on peut mentionner donner du feedback aux autres, questionner notre façon de faire en groupe en lien avec notre vision, relever des incohérences entre ce qui est vécu en Église et notre vision d'Église et proposer des pistes pour s'en rapprocher, évaluer sa façon d'agir et évaluer les actions posées dans la paroisse en fonction de l'objectif poursuivi.

À titre d'exemple, un membre a invité le groupe à questionner notre fonctionnement ce jour-là dans le groupe : « Regardons,... à soir, comment on la vit la synodalité. Est-ce qu'on la vit? Moi, d'après moi, on est pas là [...]. Ce qu'il faut, c'est évaluer ce qui vient de se faire dans le groupe et non pas la synodalité. » (P05, R17). Un tel questionnement a incité le groupe à porter un regard sur ce qui s'était passé afin d'éviter de reproduire certaines façons de faire dans le groupe. Un autre exemple, celui-ci lié à l'évaluation d'une action posée dans la paroisse a amené le groupe à revoir ce qui l'avait incité à proposer un plan pour une rencontre communautaire à l'équipe de pastorale qui n'a pas reçu l'accueil escompté. L'extrait suivant rappelle une partie de ces échanges :

J'étais déçue, je me disais des membres de la communauté veulent participer à l'organisation de quelque chose [...] Je voyais un pont entre nous et l'équipe. Je trouvais que c'était une belle opportunité qu'on avait de travailler avec les membres de la communauté pour bâtir cette rencontre. [...] Pour moi, ça va à

l'encontre de ce que ça devrait... comment ça devrait se vivre... mais on a quand même la chance d'y participer. (P08, R11)

À cet exemple pourrait s'ajouter celui où le groupe a porté un regard positif sur la fête organisée dans le cadre du départ du curé. Cette fête communautaire a questionné le groupe à regarder ce qui a fonctionné si bien dans l'organisation de cette fête. Rappelons qu'un membre avait souligné que tout avait un sens et que la plupart des personnes présentes avaient apporté une contribution quelconque : « ce qui était bon, c'était que chacun a participé [...] C'est la participation communautaire qui est importante. » (P11, R09). Ces quelques exemples veulent montrer le souci du groupe à porter un regard sur son propre fonctionnement ou sur une situation qui a bien fonctionné afin d'apporter des modifications ou d'y trouver des éléments pertinents à reproduire.

4.6.4 Ensemble de moyens de l'ordre de l'action

Enfin, d'autres moyens de l'ordre de l'action ont été regroupés. Cet ensemble de moyens employés par les membres ou le groupe représente ce qui a été fait afin d'enclencher une action concrète, un mouvement et favoriser l'intégration de la dimension communautaire de la foi. Parmi ces moyens, on retrouve entre autres : interpeler quelqu'un à se solidariser ou à poser un geste collectif, proposer des projets de service, s'engager de façon ponctuelle ou permanente dans une activité de service, élaborer un plan d'action, préparer une rencontre de groupe, une célébration ou une fête, participer à la planification, l'organisation, la réalisation et l'évaluation d'une action commune initiée soit par le groupe, soit par la paroisse.

Pour vivre plus particulièrement la composante solidarité, un moyen a consisté à dénoncer des situations aliénantes en les partageant aux autres ou en posant différents gestes tels que venir en aide à une famille dans le besoin ou encore écrire un article dans les journaux pour exprimer son parti pris pour les plus marginalisés. Il est bon

de souligner que la plupart, soit dix d'entre nous, a des engagements permanents dans un comité ou un service de la paroisse et bien souvent également dans un organisme communautaire. Les deux autres personnes exercent des engagements de façon sporadique.

Dans la planification des temps de prière, les personnes qui animaient utilisaient diverses façons de prier par exemple en chantant, en méditant un texte, en récitant une prière en formulant une prière de façon spontanée ou tout simplement en gardant un moment de silence. Et pour prier, les membres et le groupe ont également utilisé différents lieux qui leur permettaient d'entrer en relation avec Dieu. Pour vivre la composante célébration, le groupe a aussi saisi les événements du quotidien et les fêtes liturgiques pour se remémorer de bons moments et célébrer avec d'autres ce vécu. Ce fut le cas par exemple lors de l'anniversaire de mariage d'un couple dans le groupe et également lors de la fête des Rois célébrée ensemble.

Somme toute, les quatre ensembles de moyens d'ordre affectif et relationnel, d'ordre cognitif, d'ordre métacognitif et d'ordre de l'action constituent autant de façons à contribuer à faciliter à l'intégration foi et vie. En ce sens, le groupe a atteint l'objectif qu'il poursuivait de mettre en œuvre des moyens pour favoriser l'intégration foi et vie dans le groupe et dans la communauté paroissiale. D'ailleurs, à ce jour, certains moyens sont toujours en place et d'autres se sont transformés pour s'adapter à de nouvelles réalités, mais le travail se poursuit pour permettre aux paroissiens et paroissiennes d'intégrer la dimension communautaire de la foi.

4.7 Obstacles à l'intégration foi et vie

S'il existe des moyens et des outils qui favorisent l'intégration foi et vie, il y a aussi la présence d'obstacles qui nuisent au processus. Ces entraves ont été identifiées lors du développement de la vision ainsi qu'en vivant l'une ou l'autre des composantes de

la dimension communautaire. Elles ont été éprouvées par le groupe ou partagées par les membres lors de l'entrevue. Un portrait de l'ensemble de ces entraves se retrouve à l'appendice O.

4.7.1 Obstacles à la conception de la vision communautaire de la foi

Les obstacles rencontrés lorsque le groupe cherchait à développer sa foi dans sa dimension communautaire sont moins nombreux que ceux qu'il a rencontrés pour la vivre. Les entraves liées à la vision ne sont pas nécessairement spécifiques à une composante; la plupart pourraient être regroupées. Une difficulté rencontrée concerne l'écart entre la théorie et la pratique. Par exemple, le groupe croit ou veut croire à la coresponsabilité en Église mais est conscient que cela représente quasi une utopie dans l'Église actuelle. C'est frustrant et démotivant pour plusieurs de le constater. Un autre obstacle identifié est celui d'une lecture fondamentaliste des récits évangéliques qui ne tient pas compte du contexte dans lequel le récit a été écrit. Une telle lecture refuse le questionnement et empêche, d'une certaine façon, d'aller au-delà des mots. Une difficulté persiste également quand le regard est porté sur la foi pour chercher que des réponses absolues; quand la préoccupation est plus de chercher des réponses que des questions. Le groupe n'a pas rencontré ces difficultés, mais a souligné ces pièges en préparant le Café de la Parole. Les membres ont souligné également que trop souvent, un texte biblique est lu et que si on ne prend pas le temps de le méditer ou d'en parler avec d'autres et bien, on l'oublie et rien n'est intégré. C'est ce qui a guidé le groupe vers le projet du Café de la Parole. Toujours en lien avec le développement de la vision communautaire, plusieurs ont souligné que le fait de ne pas parler ouvertement en Église de question comme la place des femmes dans l'Église, constitue un obstacle au dialogue et empêche de faire progresser les idées. Les positions de l'Église jugées intenable créent des frustrations qui ne mènent nulle part. Chacun s'enferme alors dans sa position et nous croyons que nous perdons une belle occasion de construire l'Église ensemble. Ces propos valent également pour les

incompatibilités qui règnent entre une communauté qui cherche à se prendre en main et l'Église institution.

4.7.2 Obstacles au vécu communautaire de la foi

Quant aux obstacles liés au vécu, on peut les regrouper selon les différentes composantes de la dimension communautaire. Plusieurs de ces obstacles ont été rencontrés entre les T09 et T18, au moment du départ du curé. La communauté était alors fragilisée et la structure organisationnelle présentait des lacunes. Dans sa recherche de cohérence en lien avec une vision communautaire basée sur la responsabilité partagée, le groupe se voyait confronté à des contradictions, particulièrement en rapport à ce qu'il vivait en relation avec les composantes Appartenance et Parole. Tout d'abord, les obstacles qui nuisaient aux liens fraternels entre les gens afin de permettre un sentiment d'appartenance à la communauté portaient sur les relations non-égalitaires entre les gens, une communication où les échanges manquent d'ouverture et un mode de fonctionnement peu participatif. Puis, le vécu Parole (VcP) a connu également quelques entraves. Le fait de s'éloigner parfois de ses racines, de l'Évangile constituait une entrave empêchant de faire des ponts entre foi et vie. Un discours moralisateur et l'usage d'un vocabulaire peu signifiant de ce en quoi et en quoi l'on croit avaient été identifiés comme un blocage créant un fossé avec la réalité des gens. Avec regret, des membres avaient observé que trop souvent, l'Église avait de la difficulté à être Bonne Nouvelle pour des personnes vivant des situations particulières, ce qui constituait une difficulté à intégrer foi et vie.

Au fil des rencontres, le groupe avait aussi rencontré quelques obstacles liés à la composante Solidarité. La difficulté de vivre la solidarité pour un des membres du groupe portait sur son état de santé fragile qui l'obligeait à restreindre ses engagements. Confronté à cette nouvelle situation, le fait de ne plus agir

concrètement sur le terrain auprès des personnes dans le besoin représentait pour ce membre un obstacle; il fallait pour lui, trouver une nouvelle façon de se faire solidaire, d'être au service au nom de l'Évangile. Pour d'autres membres du groupe engagés dans des projets, certains obstacles avaient été notés : gérer des projets d'entraide comme des gestionnaires oubliant parfois de faire des liens avec l'Évangile, être entouré de personnes démoralisantes ou encore rencontrer de multiples embûches dans la réalisation d'un projet décourageant parfois les membres dans leur désir de vivre un engagement solidaire.

Finalement, quelques obstacles ont été rencontrés relativement au vécu célébration. Célébrer le vécu dans le cadre d'une célébration qui ne permet pas d'échanges entre les gens représente une entrave identifiée par plusieurs membres à la suite d'une participation à une cérémonie. Les membres ont également soulevé que l'utilisation d'un langage symbolique devrait rejoindre les gens et quand ce n'est pas le cas, cela représente une embûche. Des membres engagés dans la préparation des sacrements ou encore ayant été présents à une célébration sacramentelle ont plus d'une fois vécu cette situation déplorable. Il a été souligné que la célébration perdait alors son sens.

Ce chapitre a présenté les résultats de cette recherche-action menée par un groupe d'adultes en quête d'intégration de son vécu et sa vision de la dimension communautaire de la foi. Une description détaillée de la conception de ce qu'est une communauté pour le groupe a fait ressortir les quatre composantes de la dimension communautaire de la foi et a montré les changements souhaités par rapport à la situation actuelle. Puis, la présentation de la quête d'intégration foi et vie menée par le groupe et des actions réalisées a permis de dégager le sens accordé à cette démarche ainsi que les changements survenus. Du processus d'intégration foi et vie vécu par les membres, il a été possible de dégager trois voies pour intégrer montrant différentes manières d'y parvenir. De plus, un regard a été jeté sur les conditions propices à l'intégration foi et vie identifiées par le groupe. Enfin, ce chapitre s'est

terminé par un aperçu des moyens et outils utilisés par les membres et le groupe pour intégrer foi et vie. Ces moyens ont été regroupés pour former quatre ensembles de moyens de l'ordre affectif et relationnel, de l'ordre cognitif, de l'ordre métacognitif et de l'ordre de l'action. Des obstacles nuisant au processus d'intégration ont également été rapportés. Ces résultats représentent le cheminement du groupe pour atteindre ses objectifs soit d'approfondir la dimension communautaire de la foi pour l'intégrer à sa vie, et d'identifier des moyens pour intégrer foi et vie et en mettre en place dans la paroisse. L'interprétation de ces résultats en dévoilera toutes les richesses pour le processus d'intégration des apprentissages dans le prochain chapitre.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats que nous avons présentés seront maintenant interprétés dans ce dernier chapitre. On y montrera comment les objectifs de la recherche, soit décrire les étapes du processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte et identifier les conditions qui le facilitent, ont été atteints. Ces objectifs découlaient des deux questions de recherche suivantes : Comment l'adulte intègre-t-il ses apprentissages? et Quelles sont les conditions qui facilitent ce processus? Premièrement, l'attention sera portée sur le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte. Son fonctionnement sera décrit à la lumière du cas de l'intégration foi et vie. Deuxièmement, il sera question des perspectives de sens liées à l'intégration des apprentissages à partir de celles retenues par les adultes ayant menée la quête d'intégration foi et vie. Troisièmement, la notion de pivot de l'intégration sera présentée comme une pièce maîtresse dans l'organisation de la création de liens à l'intérieur du système d'intégration. Des manières différentes d'organiser les liens donneront lieu à trois structures de pivot différentes. Puis, on présentera les conditions et les moyens facilitant l'intégration, éléments qui apparaissent essentiels pour favoriser l'intégration des apprentissages. Le chapitre se termine par la présentation de stratégies d'intégration des apprentissages.

5.1 L'intégration foi et vie : un cas particulier d'intégration des apprentissages chez l'adulte

Les préoccupations de cette recherche portant sur l'intégration des apprentissages chez l'adulte obtiennent un éclairage à travers la quête d'intégration foi et vie menée par un groupe d'adultes dans un contexte d'apprentissage informel. Cette quête

portant un objet particulier d'intégration soit celui de la foi dans sa dimension communautaire cherchait à enraciner cette foi au cœur de la vie des membres. Il est bon de rappeler que la cohérence est une spécificité même du concept d'intégration. Comme on l'a vu au chapitre deux, ce dernier comporte l'idée de rassembler des éléments qui, dans ce cas-ci, étaient les composantes de la dimension communautaire de la foi et les sphères de la structure de vie, et de les faire interagir entre eux afin de former un tout cohérent dans la direction souhaitée. Pour les membres du groupe, il s'agissait de donner sens tant à la foi qu'au vécu afin que le résultat de cette interaction forme un tout cohérent ou un sens organisé en accord avec l'orientation choisie. Pour cela, tout un processus devait être mis en branle par les personnes en quête d'intégration. Les résultats présentés au chapitre précédent ont montré les liens qu'elles ont créés pour former un tout cohérent entre leur vécu et la dimension communautaire de la foi.

Or, en suivant l'évolution de la démarche d'intégration foi et vie qui s'est déroulée dans le groupe, il est apparu que le processus vécu par le groupe correspondait au processus d'intégration des apprentissages décrit dans le cadre conceptuel. Ce constat s'est imposé non seulement dans une, mais dans les deux situations qui ont été analysées. La décision d'analyser le processus d'intégration à partir de deux événements marquants s'est avérée pertinente parce que, tout d'abord, c'est à la suite de ces expériences que le processus d'intégration s'est enclenché et ensuite, parce que cela a permis de comparer le processus suivi après chacun des événements. Dans un cas comme dans l'autre, le processus d'intégration présentait des correspondances. De plus, les chaînes de liens créées par les membres à l'intérieur du processus d'intégration se regroupaient autour de quatre points : 1) la situation vécue; 2) la vision et Évangile; 3) le regard prospectif sur la communauté paroissiale et 4) le repérage d'incohérences. Au cours du processus d'intégration, les liens n'étaient pas créés de façon linéaire mais d'une manière dynamique. Le processus vécu par le

groupe semble correspondre à la dynamique du système d'intégration des apprentissages décrit dans le cadre conceptuel.

Comme on pourra le constater dans les pages suivantes, le système d'intégration des apprentissages chez l'adulte, décrit au chapitre 2, est éclairé par le processus d'intégration foi et vie suivi par le groupe. La description des sous-systèmes du processus d'intégration des apprentissages sera faite à partir de la démarche des adultes pour intégrer des apprentissages du domaine de la foi. Cette description permettra de répondre au premier objectif de recherche qui est de décrire les étapes du processus d'intégration des apprentissages, objectif qui correspond à la première question de recherche : Comment l'adulte intègre-t-il ses apprentissages?

5.2 Le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte

Dans le contexte informel dans lequel s'est déroulée la recherche-action, il a été intéressant de retrouver la dynamique du processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte décrit au chapitre 2. L'idée de départ de représenter ce processus en ayant recours à l'approche systémique s'est avérée pertinente. En regard du processus d'intégration foi et vie, l'expérience démontre que le processus ne s'est pas déroulé selon une succession linéaire mais révèle une dynamique réelle entre différents éléments. Ces éléments, comme nous allons le voir, s'activent à l'intérieur du système d'intégration des apprentissages qui comprend quatre sous-systèmes : 1) le sous-système de création de sens, 2) le sous-système de direction, 3) le sous-système de recontextualisation et 4) le sous-système de régulation. Des éléments extérieurs au système, issus du cadre de référence de la personne, sont également choisis pour créer des liens avec des éléments du système. L'activité du système conduit ainsi à un résultat, soit un nouveau sens qui s'inscrit dans la poursuite d'une finalité. Revoyons la dynamique de ce système d'intégration qui s'active chez chacun des adultes à la lumière de l'expérience vécue dans le groupe.

5.2.1 Sous-système de création de sens

Rappel du fonctionnement

Le sous-système de création de sens s'enclenche à partir d'une expérience à laquelle l'adulte choisit de s'attarder afin de lui donner un sens. C'est au cœur de ses activités quotidiennes, parmi les différentes expériences qui se présentent à lui que l'adulte, attentif à son vécu, peut se laisser toucher par ce qui se passe en lui et autour de lui. À certains moments, c'est la vie elle-même qui incite à réfléchir sur son vécu, que ce soit le désir d'avoir un enfant, la perte d'un emploi, la possibilité d'une reconnaissance de ses acquis et compétences ou tout autre événement semblable de la vie. À d'autres moments, c'est l'adulte lui-même qui se lance à la recherche d'un sens à ce qu'il vit. Dans l'un ou l'autre cas, on peut dire que tout adulte a besoin de comprendre son expérience et d'attribuer une signification à ce qu'il vit (Merriam et Caffarella, 1999; Mezirow et al., 2000). L'ouverture à son vécu est la porte d'entrée du sous-système de création de sens et met en branle tout le système d'intégration des apprentissages.

Quatre opérations mettraient en mouvement le sous-système de création de sens. Comme il a été mentionné au paragraphe précédent, le fait de *s'ouvrir à son vécu* constitue la première opération. La deuxième consiste à *identifier le neuf* dans l'expérience vécue. Avant de donner un sens à son expérience, la personne se ferait une représentation mentale de ce qui a été vécu afin d'y dégager les éléments de nouveauté (Villeneuve, 1991). La troisième opération permet de *créer des liens entre le neuf et le cadre de référence* de la personne. Le cadre de référence comprend des éléments à partir desquels la personne filtre la situation vécue et sur laquelle elle exerce un jugement (Mezirow, 2001). Il comprend le réseau de savoirs qui joue un rôle crucial dans l'intégration de nouveaux apprentissages (Artaud, 1981; 1989; Bah, 2005; Conseil supérieur de l'éducation, 1991a; Merriam et Caffarella, 1999). Enfin, la quatrième opération consiste à *donner du sens à ce neuf*. À partir des liens tissés, la

personne attribue un sens à l'expérience. Le sens produit est en quelque sorte une interprétation de l'expérience (Mezirow, 2001). Ce sens constitue l'extrant du sous-système de création de sens et devient intrant des autres sous-systèmes.

Regard sur la quête d'intégration foi et vie

Dans cette recherche-action, c'est une invitation qui soulevait la question de la relation entre la foi et le vivre en communauté qui a interpellé chacun des adultes participant à porter un regard sur son vécu. La prise de conscience d'un manque de cohérence entre leur foi et leur vie communautaire les a atteints. Ils se sont alors mobilisés et regroupés pour cheminer vers l'intégration foi et vie. C'est vraiment une préoccupation qui touchait les adultes dans leur sphère de vie communautaire qui les a incités à entreprendre cette route. Ce qui est intéressant dans l'expérience du groupe, c'est que ses membres ont choisi d'entreprendre eux-mêmes cette quête d'intégration avec d'autres en vue d'apporter une amélioration à la vie communautaire. Ils y ont vu un intérêt personnel, soit celui de vivre la cohérence dans leur propre vie, mais également un désir d'améliorer la qualité de la vie communautaire dans la paroisse. Il ne s'agissait ni d'une tâche qui leur aurait été confiée, ni d'un programme qui leur aurait été imposé pour répondre à leur manque, mais d'un projet collectif qui part d'eux et auquel ils donneront eux-mêmes une direction. Voilà pourquoi ils avaient clairement formulé dès le départ leur réticence au projet de recherche-action de peur de perdre cette autonomie dans la gérance de leur projet qu'ils revendiquaient à juste titre. Ils réclamaient la prise en charge de leur quête d'intégration, ce contre quoi aucun andragogue n'aurait pu s'objecter tant elle est souhaitée et encouragée dans bien d'autres contextes d'apprentissage (*self-directed learning*). L'esprit dans lequel s'inscrivait le cheminement du groupe rejoignait des principes d'andragogie tels que la motivation intrinsèque, la pertinence reliée à un besoin personnel, le désir de répondre à une préoccupation réelle et la prise en charge de son projet d'apprentissage (Knowles, Holton III et Swanson, 2005; Marchand, 1997). C'est sur ce terrain propice à l'intégration des apprentissages que chacun et chacune s'est

ouvert à ce qu'il ou elle vivait et plus particulièrement à deux événements qui ont marqué la vie du groupe : une retraite paroissiale et le départ du curé.

Il est pertinent de souligner que la première opération du sous-système de création de sens est déclenchée, dans les deux situations vécues, par une expérience qui se fait problématique pour les personnes concernées. Dans le cas de la retraite, c'est l'écart entre ce qui se vit en communauté et le contenu de la retraite qui est problématique. Le contenu vient enrichir la vision communautaire portée par chaque personne, mais incite à porter un regard sur les difficultés à vivre en communauté. Dans le cas du départ du curé, c'est ce qui se vit communautairement qui est source de tension. Cela s'inscrit à l'encontre de la vision communautaire décrite par les membres. Ainsi s'amorce la quête d'intégration.

Première opération du sous-système de création de sens : *s'ouvrir à son vécu*. Dans le premier cas, ce sont des membres du groupe qui, au retour de la retraite paroissiale, ont souhaité partager aux autres le contenu qui les avait véritablement rejoints. Ils ont exprimé un intérêt à donner une suite à cette retraite « comme si cette expérience ne devait pas mourir, mais y tirer le maximum pour la faire revivre d'une quelconque façon. » (Journal, chercheure, T01). Ils ont souhaité donner un sens au contenu de cette retraite qui pourrait facilement être oublié si on ne prenait pas le temps de s'y attarder, comme le rappelle cet extrait du compte rendu de la deuxième rencontre (R02) : « On peut facilement oublier le contenu d'une retraite si valable soit elle. On peut déborder de bonnes intentions sans que rien ne reste après quelque temps. » (CR_R02). Pour les personnes ayant participé à la retraite, il était évident qu'il fallait aller plus loin; il fallait mettre en pratique ce message. Elles ont partagé les notes prises lors de la retraite et décidé de faire un compte rendu oral des principaux points du contenu présenté. C'était pour elles une façon de revoir l'essentiel du message retenu. Pour les autres, il s'agissait de s'ouvrir à ce message en prenant connaissance des notes synthèses reçues et en écoutant le compte rendu donné. L'ouverture à

l'expérience se vivait tant du point de vue intellectuel (explication du contenu) que du point de vue émotif (expression de l'enthousiasme, par exemple)

Dans le cas du départ du curé, c'est l'annonce de la nouvelle qui est venue bouleverser tous les membres (R09). L'énergie dans le groupe était palpable et ses membres souhaitaient s'attarder à cette situation ensemble. Ce départ fragilisait la communauté paroissiale et alimentait l'insécurité face aux événements à venir, l'anxiété face à la venue d'un nouveau curé, les inquiétudes face à la propagation de rumeurs, le questionnement face à une redistribution des tâches et d'une réorganisation du travail, et la liste pourrait s'allonger. Ce qui se vivait était intense et nous questionnait tous et toutes. Les membres se sont arrêtés sur ce qu'ils vivaient face aux événements et ont décidé d'y accorder tout le temps nécessaire à l'intérieur des rencontres. En partageant déceptions et préoccupations face à la situation vécue, chacun et chacune cherchait à s'expliquer ce qui se passait. Cette ouverture à l'expérience vécue amenait les membres à décrire ce qu'ils vivaient tant sur le plan intellectuel (explication rationnelle de ce qui se passe) que sur le plan émotif (expression des émotions face à la situation, dont des frustrations).

Deuxième opération du sous-système de création de sens : *identifier le neuf*. Pour les deux événements marquants, la deuxième et la troisième opération ne se sont pas déroulées dans cet ordre : la création des liens a eu lieu entre le cadre de référence et l'expérience et aussi avec le neuf. Il importe de mentionner que, bien que les opérations soient numérotées (figure 2.2) dans les sous-systèmes, la dynamique présente dans chacun d'eux ne suit pas systématiquement un ordre linéaire, mais passe d'une opération à l'autre.

Or, dans l'événement marquant qu'était la retraite, ayant écouté la synthèse présentée par ceux et celles qui l'avaient vécue, chaque personne a exprimé son point de vue et établi des liens entre ce contenu et des éléments de son cadre de référence : des

expériences passées – comme le message de l'accueil envers les exclus et des situations vécues antérieurement par l'un ou l'autre membre; des expériences provenant de personnes ressources – certaines personnes ont fait des liens avec des lectures; les dimensions de leur personne – à l'occasion, certains abordaient le contenu davantage d'un point de vue intellectuel, d'autres à partir de leurs émotions, d'un retour sur leurs actions posées dans la communauté, ou encore quelques personnes proposaient une relecture spirituelle de l'expérience; les différentes sphères de leur vie – tous et toutes ont fait référence à leurs sphères de vie; et leur vision de la dimension communautaire de la foi reliée soit à l'une ou l'autre composante (VsA, VsP, VsS ou VsC). S'ajoutait à ces liens d'autres établis avec des sujets reliés à l'actualité que l'on pourrait regrouper dans la formule « les expériences liées à d'autres », autre étant pris dans un sens large. Les échanges portaient tantôt d'un élément, tantôt d'un autre pour le mettre en relation avec le contenu de la retraite ou encore, à l'inverse, les propos débutaient par le contenu de la retraite qui était mis en lien avec l'un ou l'autre des éléments.

En s'ouvrant sur ce que leur faisait vivre le départ du curé et après avoir exprimé leurs premières réactions, les membres ont rapidement parlé de cette expérience en lien avec des éléments du cadre de référence. Ils ont créé des liens entre de nombreuses expériences de leur passé, rappelant d'autres modes de fonctionnement vécus dans la paroisse. D'autres liens ont été créés avec des expériences provenant d'ailleurs, comme des expériences d'autres communautés paroissiales. Des liens ont été créés avec les dimensions de la personne et en particulier, dans ce cas-ci, avec la dimension affective. Quelques personnes ont relu la situation dans une perspective spirituelle en y jetant, par exemple, un regard d'espérance. Les membres ont fait de nombreux liens avec l'une ou l'autre de leurs sphères de vie et les différentes composantes de la dimension communautaire de la foi. Les échanges portaient tantôt d'un ou l'autre de ces éléments pour le mettre en relation avec la situation vécue ou encore, à l'inverse, ils portaient de la situation vécue pour la mettre en lien avec l'un

ou l'autre des éléments. Cette création de liens s'est échelonnée sur plusieurs rencontres (T09 au T17); non pas que les membres ou le groupe aient tourné en rond, mais la situation évoluait au fil du temps et apportait de nouvelles informations à reconsidérer.

Troisième opération du sous-système de création de sens : *créer des liens avec le cadre de référence*. Comme il a été souligné précédemment, cette troisième opération ne s'est pas déroulée dans cet ordre (en troisième), mais bien dans une dynamique avec les autres opérations et particulièrement avec la deuxième. Ici, il sera davantage question d'*identifier le neuf*.

Dans l'expérience de la retraite, l'identification du neuf concernait moins la nouveauté du message en lui-même que la résonance nouvelle qu'il avait pour nous dans notre quête d'intégration. Un point longuement discuté a été la Bonne Nouvelle présentée comme étant une personne vivante. Voir ainsi la Bonne Nouvelle était une façon différente de concevoir la Parole. Un autre point qui a retenu l'attention du groupe est le message d'accueil aux exclus comme typique du message évangélique. En identifiant ce neuf, des liens se créaient également avec le cadre de référence de la personne; chacune exprimant à sa façon comment elle se représentait ce neuf. À ce point, le sens qui se dégageait du contenu de la retraite, prochaine opération du sous-système, se dessinait.

Dans le cas du départ du curé, l'identification du neuf n'était pas rattachée à un contenu mais davantage à une situation vécue. Certains membres du groupe ont comparé alors cette situation à d'autres situations semblables vécues par le passé – ce n'était pas la première fois que l'on vivait le départ d'un curé – afin de voir en quoi celle-ci était différente et qu'est-ce qui faisait problème cette fois-ci. Parmi les points nouveaux soulevés, on nota, entre autres, des différences dans le mode de fonctionnement et le phénomène des rumeurs déformant l'information. Les membres

ont également identifié les forces positives qui demeuraient présentes malgré tout dans la paroisse. La célébration organisée pour souligner le départ du curé a constitué en quelque sorte un contraste avec ce qui se vivait, comme le rappelle cet extrait : « Je me demande si il n'y a pas là-dedans [la célébration] une espèce d'expérience pour dire comment ça se fait que ça l'a fonctionné... qui a l'air d'être à l'antithèse... ça l'a fonctionné! » (P01, R09). Le contraste entre cette célébration, qui avait été pleine de sens, et la situation difficile vécue nous a permis de mettre les choses en perspective. S'il y avait des composantes de la dimension communautaire qui étaient vécues dans la communauté paroissiale, d'autres restaient de l'ordre du défi à relever. Ce qui ressortait, c'était que nous avions affaire à une communauté qui pouvait faire des choses extraordinaires, mais, selon nous, manquait d'une vision commune de la vie communautaire. La prochaine opération du sens donné à l'expérience était perceptible.

Quatrième opération du sous-système de création de sens : *donner du sens à ce neuf*. Chacune des opérations précédentes préparait celle-ci, soit dégager un sens qui deviendrait l'extrait de ce sous-système. Dans le cas de la retraite, le message principal retenu par le groupe était que l'Évangile est une personne vivante et que nous sommes appelés à devenir des personnes vivantes, à être en quelque sorte Bonne Nouvelle pour les autres. Dans la quête d'intégration de la dimension communautaire de la foi que nous menions, le sens donné au contenu de la retraite nous interpellait dans notre responsabilité.

Dans le cas du départ du curé, cette quatrième opération a été vécue quand la personne n'était plus dans la narration des faits ou dans l'expression des émotions face au vécu, mais a replacé la situation dans une perspective plus large. Pour y arriver, il a fallu plus d'une rencontre puisque entre temps, la situation évoluait, la réalité changeait et apportait de nouvelles informations à considérer dans la création de sens. Un regard sur l'ensemble de la situation a fait comprendre que le silence, les

rumeurs et la non consultation étaient de nature à semer la division et nuisaient ainsi à l'esprit communautaire. Et, à travers les expériences parfois contradictoires que chacun et chacune vivait en paroisse, aucun blâme n'était jeté sur une personne en particulier; nous réalisions qu'en tant que paroissiens et paroissiennes, nous étions tous et toutes responsables à travailler à la formation de la communauté. Tel était le sens qui se dégageait des propos tenus entourant les événements survenus lors du départ du curé. Ce sens qui prenait forme dans ce sous-système alimentait également les autres sous-systèmes.

5.2.2 Sous-système de direction

Rappel du fonctionnement

Le système d'intégration des apprentissages comprend un sous-système de direction. Il serait difficile de créer une organisation cohérente sans imprimer une direction aux apprentissages à intégrer. Ce sous-système vient fournir l'orientation à donner à la création de sens qui se dessine et également à la recontextualisation. Tout le travail qui s'effectue à l'intérieur du système d'intégration est fait « en fonction d'un but donné » (Roegiers, 2010, p. 62). L'opération de ce sous-système consiste ainsi à *se donner une direction*. C'est en d'autres mots les balises qui orientent sa pensée, ses choix, ses actions. Quel que soit le contexte d'apprentissage, l'adulte sera plus enclin à intégrer des apprentissages s'il se donne une orientation en lien avec ses préoccupations réelles (Côté, 1998; Knowles, 1980; Knowles, Holton III, Swanson, 2005; Leighton, 2009; Marchand, 1997; Rogers, 1976). Ce sous-système joue ainsi un rôle important dans la motivation à intégrer ses apprentissages.

Regard sur la quête d'intégration foi et vie

Dans le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche-action, il est fort intéressant de constater que les adultes ont déterminé eux-mêmes une direction et ce, dès la formation du groupe. Il était clair que le désir du groupe de vivre la dimension

communautaire de la foi et de trouver et mettre en œuvre des moyens de la favoriser dans la paroisse s'inscrivait dans une vision d'Église inspirée du message évangélique relu dans l'esprit du Concile Vatican II. Nous en avons tous et toutes une certaine compréhension, mais certains en avait une connaissance plus approfondie que d'autres. Tout au cours des rencontres, les membres ont revisité cette direction et ont travaillé à la préciser afin qu'elle guide notre quête d'intégration.

La retraite paroissiale avait apporté un contenu fort pertinent pour nourrir notre réflexion sur la dimension communautaire de la foi. Les notes prises par les personnes qui y avaient participé et la synthèse présentée dans le groupe avaient contribué à nous apporter des informations utiles pour préciser l'une et l'autre des composantes de la dimension communautaire de la foi. Les échanges amenaient les membres à exprimer leur façon de comprendre le contenu. Au cours des discussions qui cherchaient à préciser notre direction, les liens avec l'Évangile étaient fréquents. Ces liens créés permettaient d'approfondir ce en quoi et en qui on croit. L'exemple suivant montre une référence à l'Évangile où la présence des composantes Appartenance (VsA) et Parole (VsP) sont mises en lumière :

Mais l'Évangile quand on regarde tous les gens qui venaient à Jésus, il y en avait qui étaient pratiquants, puis d'autres qui n'étaient pas pratiquants, il y en a d'autres qui étaient classés samaritains, puis il y en a d'autres qui étaient juifs, puis il y en a d'autres qui étaient lépreux, ils étaient exclus parce que Dieu les avaient punis... Puis, Jésus accueille tout ce monde là, [...] c'est plutôt un accueil de la différence tandis que nous autres on dirait qu'on se préoccupe de qu'est-ce qu'on va faire [...], on est comme pognés avec notre paroisse alors que si on pense communauté, communauté de Dieu là, les gens qui pratiquent pas, Dieu les aime aussi, ils sont nos frères aussi là puis on ne s'en occupe pas d'eux autres. (P05, R03)

Comme l'extrait le laisse transparaître, la direction choisie sur la base d'une vision d'Église reposant sur l'Évangile se précisait également à partir de la vie communautaire que nous expérimentions dans le groupe et dans la paroisse. Mais à

d'autres occasions, du T01 au T08, notre réflexion a été nourrie par l'expérience des autres, qu'il s'agisse du contenu de la retraite ou de la lecture du texte de Jean-Paul Lefebvre tiré de la revue *Présence* (février 2004) : *Les croyants pourraient-ils créer de nouvelles communautés chrétiennes, indépendantes des paroisses?* (R05). Une entrevue radiophonique avec Albert Jacquard a permis de poser un regard d'espérance face à notre désir de vivre la foi de façon communautaire au sein de notre paroisse (R07). Enfin, la rencontre animée par un couple sur le sens de la sexualité dans la vie chrétienne (R08) nous a fait réfléchir sur le mariage chrétien au cœur de la société actuelle. Les textes bibliques ont guidé cette réflexion et nous ont rappelé le regard aimant de Dieu Père sur l'amour dans les couples et non pas sur leur situation de vie. Tous les échanges liés à la vision ont contribué à se *donner une direction* plus claire. Pour intégrer, la création de tous ces liens s'est révélée importante puisqu'ils permettent de préciser la direction choisie et fournissent des balises aux autres sous-systèmes.

Le sous-système de direction a également joué un rôle important dans l'expérience vécue entourant le départ du curé. Au moment où les membres étaient secoués par tout ce qui se passait dans la paroisse, il s'avérait évident que ce qui venait d'arriver ne correspondait pas à la vision d'Église que nous approfondissions. Malgré tout, notre intention de départ de former une communauté en cohérence avec l'Évangile, prévalait toujours. Le souci de vivre ensemble, dans le groupe mais aussi avec la paroisse, cette même cohérence était cultivé, comme en témoigne cet extrait : « c'est important de vivre cette spiritualité là à l'intérieur de ce qu'on vit là puis ce qu'on va vivre avec la paroisse là-dedans... que peut importe ce qui arrive, qu'on le fasse en Évangile. » (P05, R10). L'Évangile demeurait notre direction et nous poursuivions à clarifier cette direction. Entre les T09 et T18, la lecture du texte de Roland Leclerc (2001), prêtre, intitulé *Visions et intuitions* sur l'importance des communautés paroissiales rejoignait bien notre vision et est venue enrichir notre réflexion (R11). Nous nous sommes retrouvés dans les questions que l'auteur soulevait. Par contre,

d'autres textes sont venus davantage choquer certains membres, non parce que leur contenu était faux, bien au contraire, on y croyait, mais parce qu'ils décrivaient une réalité non vécue, comme le rappelle ce commentaire qui fait suite à la lecture du texte de Sophie Tremblay (2004) *Des laïcs se prennent en main* : « tout ça, c'est très beau mais c'est impossible dans le contexte actuel, jamais, il n'y aura de coresponsabilité. Tu ne peux pas avoir... quand on parle de coresponsabilité dans l'Église, c'est faux. Il n'y a pas de coresponsabilité. » (P01, R13). La réalité ne reflétait pas ces écrits. On souhaitait cette coresponsabilité, cette collégialité, la synodalité, mais on les trouvait tellement difficiles à vivre dans le contexte actuel. Ce fut le même constat après la lecture du livre sur la synodalité dans l'Église : « Très intéressant, très bien, mais non vécu. » (P11, R17). Par contre, d'autres textes sont venus nous apaiser et nous mettre en contact direct avec l'Évangile, dont celui de Madeleine Delbrel (1966) intitulé *Missionnaires sans bateaux* (R14). Toutes ces réflexions sur les lectures faites et le vécu communautaire contribuaient à *se donner une direction*.

5.2.3 Sous-système de recontextualisation de sens

Rappel du fonctionnement

Le sous-système de recontextualisation de sens consiste en quelque sorte à transposer le sens créé dans un nouveau contexte. Pour y parvenir, il faut effectuer trois opérations : *créer un sens décontextualisé, créer des liens entre le sens décontextualisé et les éléments du cadre de référence et donner un sens recontextualisé*. Comme toute expérience se vit dans un contexte particulier (Imel, 2000), l'adulte qui veut intégrer doit prendre une certaine distance face à ce contexte et donner une portée plus large au sens de l'expérience pour ainsi *créer un sens décontextualisé*, ce qui constitue la première opération. La deuxième opération consiste à *créer des liens entre ce sens décontextualisé et les éléments du cadre de référence* et s'assurer de la cohérence avec tout ce qui constitue la personne. Enfin, la

troisième opération veut *donner un sens recontextualisé*. C'est en quelque sorte passer d'une représentation conceptuelle (ou du sens décontextualisé) à une actualisation dans une nouvelle réalité. Ainsi, le sens créé, extrant du sous-système de création de sens, est extrait de son contexte d'origine pour être réinterprété dans un nouveau contexte.

Regard sur la quête d'intégration foi et vie

Dans le processus d'intégration foi et vie vécu par le groupe, le sous-système de recontextualisation de sens s'est présenté sous la forme d'un passage entre le contenu de la retraite ou l'expérience du départ du curé et un nouveau projet. Le groupe s'est dégagé de ce qui relevait du contexte d'origine pour s'ouvrir à une nouvelle réalité. Dans les deux cas, le sens donné « s'est incarné » ou a pris vie dans une situation nouvelle. Un retour sur chacun des événements montrera la présence des opérations de ce sous-système.

De la retraite, le groupe avait retenu que l'Évangile est une personne vivante et que nous étions tous et toutes invités à devenir Évangile ou Bonne Nouvelle. En soi, la première partie du message retenu est plutôt d'ordre général : l'Évangile est une personne vivante; voilà c'est réglé, on a compris. Mais, ce message demeurait LE message de la retraite, toujours lié au contexte dans lequel il avait été présenté. Le langage même utilisé par les membres le confirmait : « Il [le conférencier] l'a dit souvent ça [ce message]. » (P06, R01). Dans ce cas, le message, aussi intéressant soit-il, peut facilement s'oublier. Une personne du groupe a spontanément partagé qu'en faisant route pour se rendre à la première rencontre, elle se disait : « on s'en va pour se ressourcer sur la retraite, [...], puis, tu as rien à dire, je ne me souvenais plus de rien ou à peu près de rien [...] des retraites, c'est bon mais ça arrive une fois par année... on a un pic puis... après ça redescend, puis ça retombe tout doucement comme de la poussière. » (P04, R01). Pour intégrer, il fallait faire plus. Quand le groupe s'est mis à parler du message en termes d'interpellation à devenir Évangile ou

Bonne Nouvelle, le contexte venait de changer; il n'était plus question du contexte de la retraite. On était au début d'une transposition dans un contexte plus large. Interpeller à devenir Évangile ou Bonne nouvelle ouvrait la voie à de multiples possibilités dont « je » devenais responsable. Comme un membre l'a souligné, pour intégrer, il faut que « ça fasse partie de notre vie » (P02, R01). La première opération *donner un sens décontextualisé* venait de s'effectuer et ouvrait la voie à une recontextualisation.

La deuxième opération soit *créer des liens avec le cadre de référence*, s'est déroulée de façon très étroite avec la troisième opération *donner un sens recontextualisé*. Les membres se sont alors questionnés sur comment devenir Évangile ou Bonne Nouvelle dans la communauté paroissiale et comment aider d'autres à le devenir. Les échanges ont ainsi conduit le groupe à cibler deux idées, soit celles d'être Bonne Nouvelle par l'accueil aux autres (ceux et celles qu'on connaît moins – parfois exclus) et partager la Bonne Nouvelle en prenant et en donnant la parole. Tout cela dans le but de former communauté (finalité poursuivie). Le groupe a exploré différentes pistes de projets à mettre en place dans la paroisse. C'est à ce moment-là que des liens se sont créés avec le cadre de référence. Les membres faisaient des liens entre des projets possibles et des expériences passées, des références à des lectures ou personnes ressources, les dimensions de leur personne, l'une ou l'autre de leur sphère de vie et bien sûr avec l'Évangile et les composantes de la dimension communautaire de la foi (VsA, VsP, VsS, VsC). Parmi les idées exprimées, certaines ont été retenues. Le sens était recontextualisé avec la naissance de ces projets pour la paroisse. La réalisation de ceux-ci s'inscrivait dans des manifestations concrètes témoignant que l'intégration d'un vivre en communauté prenait racine au cœur de la vie communautaire des personnes engagées du groupe.

De l'expérience entourant le départ du curé, le groupe a retenu que pour avoir un fonctionnement harmonieux en communauté, il était important de travailler ensemble

et d'ouvrir le dialogue. La première opération du sous-système de recontextualisation de sens, soit de *créer un sens décontextualisé*, s'est effectuée quand les membres ont commencé à parler de la responsabilité de chacun et chacune dans la formation de la communauté, et à dire qu'on devait se prendre en main. Nous prenions une certaine distance de la situation problématique de départ pour porter le sens que nous en avions tiré à un niveau conceptuel. Nous précisions également notre conception de la communauté. Il y avait donc décontextualisation. Les échanges nous amenaient également à porter un questionnement sur la responsabilité que nous portions dans la formation de la communauté. La deuxième opération s'est produite par la *création de liens avec le cadre de référence*. Comme groupe, nous nous sommes retroussé les manches et nous avons regardé comment le sens créé à partir de cette expérience pouvait nous être utile pour favoriser la vie communautaire dans la paroisse et ça, pas de n'importe quelle façon :

Je dis les laïcs, il faut prendre notre place aussi mais il va falloir prendre notre place en étant... pas dire stratégie mais il va falloir prendre une place avec beaucoup d'amour mais en disant... il ne faut pas brusquer le monde, il faut que ce soit aujourd'hui pour ne pas... moi, en même temps je dis il ne faut pas viser à reformer l'Église ni à reformer la paroisse mais bien favoriser la vie communautaire. P'tits morceaux mais des petits morceaux qu'on propose puis qu'on se bat au fond. On ne le lâche pas ce morceau là puis si on ne prend pas celui là, on prend l'autre mais on ne lâche pas notre désir de favoriser la vie communautaire puis viser l'autonomie. (P05, R11)

Se prendre en main et se voir comme membre responsable dans la formation de la communauté signifiait s'activer à explorer les possibilités de mettre cela en œuvre au sein de la communauté. Ainsi, en explorant des pistes d'action, nous en sommes arrivés à *donner un sens recontextualisé*. Grâce à cette recontextualisation, l'accent était mis sur le devenir communautaire auquel tous et toutes aspiraient. Des projets ou actions planifiées ont alors été menés dans la paroisse.

5.2.4 Sous-système de régulation

Rappel du fonctionnement

Pour assurer son bon fonctionnement, tout système requiert la présence d'un système de contrôle ou de régulation (Bertalanffy, 1980). Dans le système d'intégration des apprentissages, le rôle du sous-système de régulation consiste à porter une réflexion critique sur le processus en cours afin de s'assurer que les actions à entreprendre respectent les orientations choisies. En d'autres mots, il s'agit d'une certaine validation des résultats des opérations afin que ceux-ci soient compatibles avec la finalité visée. Un regard critique sur la façon de procéder pour obtenir les résultats est également porté. Trois actions ont lieu : *comparer le résultat de chaque opération; identifier les modifications à apporter et rajuster le tir* pour s'assurer du bon fonctionnement. La première opération, *comparer le résultat de chaque opération*, consiste à faire ressortir l'écart entre le résultat obtenu et l'extrant recherché. La deuxième opération veut permettre d'*identifier les modifications à apporter* pour le rendre conforme au résultat attendu. La personne peut constater ce qui a été fait et ce qui reste à faire. Enfin, la troisième opération, *rajuster le tir*, consiste à procéder aux ajustements nécessaires pour tirer le meilleur parti des opérations en cours.

Regard sur la quête d'intégration foi et vie

Dans le processus d'intégration foi et vie vécu par le groupe, le sous-système de régulation s'est exercé à la fois sous forme de réflexion personnelle et collective. À plusieurs reprises au cours de la démarche poursuivie, les membres se sont questionnés sur leur fonctionnement afin de vérifier si ce qu'ils vivaient était en conformité avec l'orientation choisie.

Dans le cas de l'expérience de la retraite, les membres avaient planifié une randonnée dans la nature qui visait de rencontrer Dieu sur la montagne (R04). La personne ayant animé a par la suite demandé au groupe de faire un retour réflexif sur cette expérience

afin d'identifier ce qui avait permis d'entrer en contact avec Dieu et ce qui au contraire pourrait être amélioré dans l'éventualité où le groupe ou d'autres personnes souhaiteraient vivre une expérience semblable. En plus de fournir des informations utiles pour l'animation, cette réflexion permettait à chacun et chacune de réfléchir sur ce qui l'aidait ou non à créer des liens dans le sous-système de création de sens. En d'autres mots, est-ce que le fonctionnement avait permis d'atteindre le résultat escompté, soit la création de liens entre l'expérience et l'Évangile. Il s'agissait de *comparer le résultat de l'opération* avec le vécu. Par exemple, une personne a souligné sa difficulté à faire le lien entre le texte d'Évangile et l'expérience : « Le texte, j'ai eu de la difficulté à m'accrocher à quoi que ce soit qui était significatif d'une certaine façon. [...] j'avais de la difficulté. Un moment donné, à force de forcer, tu réussis à faire des liens mais... » (P07, R05). La difficulté exprimée à effectuer des liens entre la Parole et l'expérience vécue révèle que l'opération n'avait pas complètement réussi. Pour remédier à cette difficulté, des suggestions ont été proposées dont voici un exemple : « Il aurait peut-être fallu un temps deux par deux pour s'habiller à échanger sur notre texte. Ça me tente d'en parler avec quelqu'un avant de le dire aux autres puis peut-être qu'en le partageant avec un autre tout à coup tu plonges plus dans ton texte. » (P02, R05). Un tel retour réflexif a permis d'*identifier des modifications à apporter* pour pallier à la difficulté rencontrée. Pour les membres qui souhaitaient favoriser le partage de la Bonne Nouvelle en prenant et en donnant la parole, il y avait des façons de faire à retenir pour *rajuster le tir* dans une situation semblable.

L'expérience du départ du curé avait rappelé au groupe l'importance de vivre l'ouverture et l'esprit de collégialité pour former une communauté. Le groupe se souciait que cet esprit se vive en son sein. À l'occasion, les membres prenaient le temps de se questionner sur leur propre fonctionnement afin de *comparer le résultat*, c'est-à-dire ce qui se vivait dans le groupe, avec la vision de la dimension communautaire de la foi. Lors d'une de nos rencontres (R13), une personne du

groupe s'est mise à parler du groupe en disant « vous ». Certaines personnes sentaient alors qu'elle se distançait du groupe en parlant ainsi et la situation fut abordée. Ensemble, nous avons discuté ouvertement sur cette difficulté ressentie (VcA) et nous avons pris conscience de la situation délicate dans laquelle l'autre personne se retrouvait en tant que membre du groupe mais également employée de la paroisse. À présent, consciente de la réaction que pouvait susciter ses paroles, la personne a pu *identifier (les modifications)* ce qui devait être modifié. Elle a su *rajuster le tir* en portant une plus grande attention à sa façon de s'exprimer. Cela a pu être constaté, quelquefois, elle s'arrêtait pour dire : « vous voyez, j'ai dit nous ». Puis, sensibilisés à la réalité que vivait cette personne, les autres membres étaient plus compréhensifs à son égard.

5.2.5 Formation d'un tout cohérent et manifestations de l'intégration

Rappel du fonctionnement

Quand le système d'intégration a complété ses opérations, l'apprentissage est intégré, c'est-à-dire qu'un nouveau sens émerge. C'est le résultat du processus. Il peut prendre la forme de perspectives de sens (Mezirow, 2001) qui guident la conduite et la façon d'interpréter de nouvelles expériences. En faisant référence à Mezirow, Desrochers (2009) décrit ces perspectives comme « des savoirs acquis par l'expérience et par la socialisation qui, organisés en une « structure de présomptions », un « cadre de référence », servent de base pour les nouveaux savoirs et les conduites » (p.71). Ces perspectives de sens viennent influencer la façon de penser, d'agir et d'être et permettent donc de pouvoir observer, sous une forme ou sous une autre, une manifestation de l'intégration. L'expression sous une forme ou sous une autre constitue un indicateur ou « une trace évaluable » (Roegiers, 2010) que l'intégration a eu lieu.

Regard sur la quête d'intégration foi et vie

Les deux événements marquants ont fait ressortir les perspectives de sens qui se sont dégagées du processus d'intégration foi et vie. Au chapitre précédent, nous avons décrit comment celles-ci se sont construites au fil des rencontres. Elles seront brièvement rappelées plus loin. Ces perspectives de sens sont venues influencer notre agir. La manifestation de l'intégration s'est exprimée chez les membres du groupe par un discours (D) ou/et une attitude (A) ou/et un comportement (C). Les manifestations ont pu être observées tant dans le groupe que dans la communauté paroissiale. Rappelons, premièrement, celles liées à la retraite et, deuxièmement, celles entourant le départ du curé.

Premièrement, en lien avec la retraite (T01 au T08), trois manifestations ont permis d'observer le résultat du processus. La première concerne le projet d'accueil aux célébrations dominicales. Ce projet rejoignait les composantes de la dimension communautaire de la foi suivantes : 1) l'appartenance – C'est d'être un lieu d'accueil au nom de l'Évangile. C'est de créer des liens fraternels entre les gens et faire naître un sentiment d'appartenance à la communauté; 2) la Parole – C'est être une Église accueillante à l'image de Jésus. C'est être Évangile par la façon d'accueillir l'autre; 3) la Célébration – C'est participer à la célébration et rendre la partie accueil de la messe plus significative. Ce projet d'accueil aux messes dominicales était en cohérence avec la vision (Vs) portée par le groupe. Certains membres du groupe ont manifesté cette intégration par un discours (D) – P04, par exemple, est allée présenter ce projet à l'équipe de pastorale de la paroisse. D'autres ont exprimé une attitude (A) d'ouverture face au projet en l'appuyant lors de la présentation (P01, P02, P04, P05, P06, P07, P08, P10, P11 et P12) et enfin, plusieurs ont manifesté par un comportement (C) leur appui au projet en faisant l'accueil aux messes.

La deuxième manifestation : le Café de la Parole. Ce projet consistait à organiser une rencontre après la messe dominicale pour échanger sur l'Évangile du jour autour d'un

café et d'un muffin. Ce projet rejoignait principalement deux composantes de la vision communautaire de la foi : l'appartenance et la Parole. Tout d'abord l'appartenance par la façon dont le groupe soignait la préparation de cette rencontre. L'animation se voulait non directive dans un climat chaleureux où les gens sont à l'écoute les uns des autres. Le but était de donner la parole aux gens, leur permettre d'exprimer librement ce qu'ils pensent, ce qu'ils vivent. Puis, ce projet était en lien avec la dimension Parole. Un lieu était créé pour approfondir la Parole, l'Évangile. L'Évangile se voulait une Bonne Nouvelle pour tous et toutes, une Bonne Nouvelle à partager. Dans ce projet, certains membres du groupe ont manifesté l'intégration par un discours (D) : par exemple, P04 a présenté le projet à l'équipe de pastorale, et P01, en appui à P04, a fait valoir le projet auprès des autorités de la paroisse. Tous les membres du groupe ont appuyé le projet en participant à l'un ou l'autre des Café de la Parole (A). D'autres ont posé des gestes (C) tels que l'annonce du Café de la Parole au prône (P01, P02, P08), l'animation du Café à une ou plusieurs reprises (P01, P05, P08) sans compter ceux et celles qui ont travaillé à la logistique de ces rencontres en préparant le matériel et/ou en cuisinant des muffins et préparant le café.

La troisième manifestation, c'est le projet d'accueil de la famille colombienne. Ce projet rejoint principalement trois composantes de la dimension communautaire. Premièrement, le projet correspond à la vision de l'appartenance (VsA) : être accueillant, ouvert envers l'autre et créer des liens fraternels entre les autres. Ce projet était également en cohérence avec la vision parole (VsP) : Jésus et son accueil envers les autres et particulièrement envers ceux dans le besoin. Enfin, ce projet cadre parfaitement avec la vision de la solidarité (VsS) : engagement, la solidarité envers les personnes dans le besoin; se faire proche d'eux; se mettre au service des autres. La manifestation de l'intégration s'est exprimée pour certaines personnes par un discours (D) en prenant ouvertement position pour cette famille devant le groupe, dans la paroisse et dans un organisme communautaire (P05, P11). Plusieurs ont appuyé l'idée de les accueillir à l'église et ont participé à cette célébration. D'autres ont posé des

gestes (C) pour venir en aide à cette famille en offrant des biens matériels par exemple ou en travaillant à la planification de la collecte des biens (P04, P05, P11).

Deuxièmement, en lien avec le départ du curé, quatre manifestations ont pu être observées dans la paroisse. La première manifestation s'est exprimée dans la décision de rencontrer les autorités diocésaines. Deux membres du groupe ont accepté d'aller leur partager nos préoccupations face à la communauté paroissiale; c'était une manière de prendre part de façon responsable à notre paroisse. L'esprit de collaboration dans lequel ces deux personnes ont fait ces rencontres était en cohérence avec la vision communautaire partagée par le groupe. Ces personnes se sentaient solidaires du groupe et de la paroisse : « je pense qu'on était fort de nos douze pour aller [les] voir (P02, R10) ». Tels étaient les mots écrits lorsqu'elles ont envoyé un compte rendu de leurs visites. Elles ont ainsi manifesté dans des paroles (faire une synthèse de la situation vécue lors des rencontres), des attitudes (agir de façon responsable, faire preuve d'ouverture) et des gestes concrets (planification et la réalisation de ces rencontres) l'intégration de la dimension communautaire de la foi dans la sphère de vie communautaire.

La deuxième manifestation a été la préparation d'un plan d'une rencontre communautaire que le groupe a proposé à l'équipe de pastorale. L'intention de cette rencontre, c'était d'offrir aux paroissiens et aux paroissiennes la possibilité de prendre la parole. C'était également de faire des rapprochements avec les personnes responsables de la communauté dans un esprit de collégialité. Cette proposition correspondait ainsi à notre vision de la dimension communautaire de la foi dans sa composante appartenance (VsA) et également dans celle de la Parole (VsP) où l'Église, c'est nous. Le discours tenu entourant la présentation de ce plan, l'attitude adoptée dans la préparation du plan et les gestes posés envers l'équipe pour marquer notre désir de former communauté exprimaient la manifestation de l'intégration de la dimension communautaire de la foi.

La troisième manifestation, l'intégration de la foi dans la dimension communautaire, a été observée lorsque les membres ont été convoqués à participer à une rencontre avec un représentant diocésain dans la paroisse. La participation volontaire de plusieurs d'entre nous à cette rencontre voulait souligner une fois de plus notre désir d'unir nos efforts pour aider la paroisse à traverser ces moments difficiles. Notre présence voulait montrer notre solidarité avec la communauté paroissiale. Que ce soit par la présence, l'ouverture manifestée à l'égard des personnes participantes, les propos émis partageant notre vision communautaire de la foi ou l'animation assurée par un des membres du groupe, toutes ces formes d'expression manifestaient l'intégration de la foi dans sa dimension communautaire.

Enfin, la quatrième manifestation est notre participation à la visite de l'évêque. À la demande du comité de pastorale, nous avons préparé des questions en lien avec ce que nous vivions dans la paroisse; nous les avons remises afin qu'elles soient partagées avec notre évêque. Puis, plusieurs membres de notre groupe ont participé aux rencontres et célébrations entourant cette visite. Plusieurs ont pris la parole pour exprimer leur façon de voir la communauté. Ces participations manifestaient notre désir de collaborer à bâtir notre communauté de façon responsable et solidaire. Encore une fois, le discours des membres du groupe, leur attitude et les comportements faisaient preuve de cohérence avec la vision de la dimension communautaire de la foi définie ensemble.

5.2.6 Finalité

Rappel du fonctionnement

Tout système a un but, une finalité (Bertalanffy, 1980; Checkland, 1993). Il en est de même pour le système d'intégration des apprentissages. Dans une perspective humaniste, cette finalité est la réalisation de soi (Maslow, 1978, 2004, 2008) ou encore une transformation (Mezirow, 2000, 2001) de soi qui n'est pas limitée au

domaine cognitif mais qui concerne la totalité de la personne. Il s'agit bien entendu d'un but qui n'est jamais complètement atteint, mais qui s'inscrit dans une démarche progressive d'un plus grand épanouissement de la personne tout au long de la vie. Ainsi, l'intégration des apprentissages contribue au mieux-être de la personne; lui-même indissociable d'un mieux vivre ensemble dans la société.

Regard sur la quête d'intégration foi et vie

La quête d'intégration foi et vie menée à travers les deux événements marquants avait comme finalité la réalisation de soi comme personne croyante. La lettre d'invitation reçue faisait référence à un désir de vivre en communauté « pour tendre vers un épanouissement individuel et communautaire. » (Lettre_T00). Telle était la finalité de cette quête d'intégration. Tout le système d'intégration foi et vie tendait vers cette finalité dans un travail de réflexion critique pour arriver à une cohérence entre la vision communautaire de la foi et le vivre en communauté. La transformation des perspectives de sens qui s'est opérée en nous et dans le groupe amenait cette cohérence. Il y avait donc des intérêts positifs pour la personne elle-même et pour la paroisse. Lors de l'évaluation du cheminement parcouru (R18), une personne a comparé cette expérience à un voyage qui l'avait fait grandir au contact des autres et à « être un peu plus ce que je suis appelé à être ou à accomplir... pour atteindre une certaine plénitude. » (P11, T18). Elle disait en ses mots la finalité qu'était l'accomplissement de la personne. D'autres ont mentionné que nous avions vécu la communauté entre nous et que les actions posées avaient permis d'influencer, bien humblement, le vivre ensemble dans la paroisse. C'était une autre façon de parler de « l'épanouissement communautaire » qui était visé. C'est là un travail qui progressera certes au fil des années mais qui, grâce à l'expérience que nous avons vécue ensemble, nous permet de garder espérance dans les moments plus difficiles.

Somme toute, en décrivant le processus d'intégration foi et vie relié aux deux événements marquants, nous avons voulu montrer que la quête menée par les adultes

de ce groupe, dans un contexte d'apprentissage tout à fait informel, constituait un cas particulier d'intégration des apprentissages. La présentation du processus sous la forme d'un système a permis de voir toute la dynamique qui se passait dans les quatre sous-systèmes en place : le sous-système de création de sens, le sous-système de direction, le sous-système de recontextualisation et le sous-système de régulation. Une fois les opérations de chacun de ces sous-systèmes complétées, le résultat a donné lieu à un nouveau sens, une nouvelle signification d'une foi et vie intégrées. Cette signification plus profonde et personnelle s'est enracinée dans le cadre de référence de chacun et chacune et a permis un regard différent pour réinterpréter de nouvelles expériences. Pour marquer cette intégration, une manifestation se réalise sous la forme d'un discours, une attitude et un comportement en cohérence avec son cadre de référence. Le fonctionnement du processus d'intégration des apprentissages tend vers une finalité qui est la réalisation de soi. À la lumière du cas de l'intégration foi et vie, il a été possible de voir comment s'est concrétisé ce processus dynamique au fil du temps.

5.3 Le sens de l'intégration foi et vie : des pistes à considérer pour l'intégration des apprentissages

Cette recherche menée par un groupe d'adultes cherchant à intégrer foi et vie ouvre des pistes de réflexion pertinentes à d'autres adultes qui cherchent à intégrer leurs apprentissages aussi bien dans un contexte d'apprentissage formel, non formel ou encore informel. Du processus d'intégration foi et vie s'est dégagé un sens nouveau, une nouvelle signification. Le processus d'intégration a permis d'apporter des changements dans nos perspectives de sens. Elles viennent enrichir le cadre de référence des membres pour interpréter et évaluer le sens des expériences (Mezirow, 2001). Ces six perspectives de sens issues du processus d'intégration foi et vie peuvent être transposées pour l'intégration des apprentissages.

Tout d'abord, pour le groupe, intégrer foi et vie signifiait *passer de la Parole aux actes*. Cette signification pourrait très bien se traduire par *passer de la théorie à la pratique*. Si une personne cherche à intégrer ses apprentissages, elle doit pouvoir utiliser ou appliquer les connaissances qu'elle apprend. L'intégration se manifeste quand on peut voir les liens entre l'objet d'apprentissage et l'exercice d'une activité concrète. Et ce, non pas en faisant nécessairement la théorie en premier et la pratique en second mais en ouvrant un passage entre l'un et l'autre. C'est en effectuant un va-et-vient entre théorie et pratique que la théorie peut guider la pratique et que cette dernière peut enrichir la théorie (Legendre, 2005). En contexte informel, par exemple, une personne qui apprend à pêcher peut lire des livres ou encore écouter les conseils de ses voisins et amis, mais pour que ses apprentissages soient intégrés, il lui faudra mettre en pratique les techniques en lançant la ligne à l'eau. Une autre personne qui exerce ce sport sans avoir acquis une formation préalable, développera des connaissances implicites ou explicites qui se rattachent à une théorie, existante ou nouvelle. Dans un cas comme dans l'autre, l'intégration s'effectuera dans la mesure où des liens auront été créés entre la théorie (vision ou conception de l'objet d'apprentissage) et la pratique et qu'une organisation cohérente sera établie.

Deuxièmement, intégrer foi et vie signifiait pour le groupe *aligner sa vision et son parcours* et cette vision concernait la dimension communautaire de la foi qui était donc l'objet d'apprentissage. Dans d'autres contextes, on pourrait parler de l'importance *d'aligner ses apprentissages dans sa démarche de formation ou dans son parcours de vie*. Voilà qui rejoint l'un des principes d'andragogie de Knowles (1980, 1990) selon lequel l'adulte est une personne qui s'investit quand elle voit l'utilité de ce qu'elle apprend. Ainsi, pour intégrer, il apparaît tout à fait pertinent pour l'adulte d'être capable de lier ses apprentissages dans l'ensemble de son parcours de formation ou de son parcours de vie. Il s'agit de lui permettre de rattacher tous les apprentissages entre eux afin de former un tout cohérent avec son parcours; tel est le propre d'un apprentissage intégré.

Troisièmement, l'intégration foi et vie impliquait nécessairement pour ce groupe d'être *branché à la Source* et de reconnaître la présence de Dieu dans ce qui se vit, cette source étant l'inspiration profonde qui guidait ses membres. Si on élargit à l'apprentissage en général, cela pourrait être exprimé par *être branché sur les principes fondamentaux de sa vie et en reconnaître les manifestations dans le quotidien*. Une personne en quête d'intégration de ses apprentissages serait en mesure d'identifier ses convictions, les fondements sur lesquels s'appuie ce qu'elle apprend et par le fait même être en mesure d'en percevoir les signes autour d'elle. Par exemple, une personne ayant intégré des apprentissages liés à la protection de l'environnement sera probablement branchée sur ses valeurs écologiques et saura repérer dans son milieu des gestes relevant d'une responsabilité environnementale. Pour donner un exemple dans un autre contexte, l'intégration des principes et techniques d'asepsie signifiera que la personne reconnaît les gestes autour d'elle qui respectent les règles d'hygiène qui font partie de son cadre de référence. Voilà qui rejoint les principes d'andragogie décrits par Knowles (1990) selon qui le bagage d'expérience de l'adulte et les situations auxquelles il est confronté sont importants.

Quatrièmement, le groupe avait identifié qu'intégrer foi et vie signifiait *réaffirmer ses valeurs* dans des célébrations. Dans un contexte éducatif plus large, cela pourrait vouloir dire *communiquer ses idées dans des contextes différents*. Les apprentissages intégrés sont à présent partie prenante de la personne puisqu'ils ont pris place dans son cadre de référence. La personne peut ainsi s'y référer dans différentes situations de sa vie. Par exemple, une personne ayant intégré les principes d'élaboration d'un budget lors d'un engagement bénévole dans un organisme pourra recourir à cet apprentissage pour établir son budget personnel ou encore pour planifier un budget lors d'un voyage entre amis. Une fois intégrés, les apprentissages habitent la personne et cette intégration peut apparaître lorsque les besoins se font sentir.

Cinquièmement, intégrer foi et vie a signifié pour les participants et les participantes à la recherche *vivre l'espérance malgré les frustrations et les déceptions*. Dans un contexte d'apprentissage plus large, cela pourrait s'exprimer par *persévérer malgré les difficultés rencontrées* dans des situations bien réelles. La personne qui a intégré ses apprentissages fait preuve d'une certaine assurance face aux événements qui se présentent à elle. Elle ne fuit pas devant une difficulté, elle utilise ses ressources internes et externes pour l'aider à envisager des pistes de solution. Elle fait preuve de créativité pour faire face aux défis rencontrés. Elle garde courage et fait preuve de persévérance. Avec l'expérience, la personne devient plus forte et chaque nouvelle intégration apporte un nouveau moment de sérénité, c'est ce qu'a partagé un membre du groupe en parlant de l'intégration :

Moi, je dirais à une espèce de sérénité que tu retrouves tout à coup [...] c'est un moment d'harmonie qui est à refaire pas longtemps après mais ça ne fait rien... ça doit être des p'tits moments d'harmonie. Et, ça dure pas parce qu'il y a un autre défi. [...] Mais, des fois, c'est un peu moins dur parce que tu peux t'appuyer sur une autre expérience que tu as déjà vécue puis tu dis là, je pense que je vais y arriver [...] Mais, on intègre quand on se sent bien avec les choses qu'on est en train de vivre, je pense. [...] Ben des fois, c'est ta propre famille qui te remet en question, des fois c'est le travail, des fois, c'est des questions d'Église (rire) [...] oui, c'est comme à chaque fois, tu deviens aussi un p'tit peu plus fort puis je me dis ça doit être bien comme ça de vieillir de sagesse en sagesse. (P02, Entrevue, T06)

L'expérience d'intégrer donne courage et permet de continuer de croire qu'il est possible d'intégrer à nouveau malgré les obstacles qui peuvent se présenter.

Enfin, intégrer foi et vie signifiait pour le groupe *approfondir sa vision dans le contexte actuel* ce que, dans le cadre plus général de l'intégration des apprentissages on pourrait traduire par *actualiser ses connaissances*. Il faut comprendre que les apprentissages qui s'intègrent s'enracinent dans le monde actuel. Ce sont des apprentissages qui prennent vie dans des situations bien réelles; c'est là qu'ils

prennent tout leur sens. À l'image du processus d'intégration foi et vie, le processus d'intégration des apprentissages doit encourager un mouvement entre les situations de la vie et les apprentissages permettant un questionnement réciproque entre les deux afin de s'adapter l'un à l'autre. Par exemple, devenir citoyen et citoyenne, est un apprentissage qui ne peut s'intégrer sans tenir compte du contexte dans lequel vit la personne. D'autres situations peuvent également illustrer ce propos. Les apprentissages professionnels informels liés aux domaines de la gestion, de l'organisation ou autres s'inscrivent dans un contexte spécifique dans lequel se structurent les apprentissages. L'intégration de ces apprentissages ne signifie pas nécessairement que l'application de ceux-ci sera appropriée dans tous les contextes, mais nécessitera une capacité de les adapter à la situation qui a cours. Cela exige de renouveler et mettre à jour ses connaissances acquises afin de s'adapter aux défis contemporains.

En définitive, les six perspectives de sens qui ressortent de la quête d'intégration foi et vie du groupe peuvent s'appliquer à la quête menée par tout adulte qui cherche à vivre la cohérence entre ses croyances, religieuses ou non, et ce qu'il vit. Ces perspectives de sens fournissent un cadre de référence pour interpréter et évaluer le sens de nos expériences (Mezirow, 2001). Elles donnent forme à une vision du monde et viennent teinter le regard que l'on porte sur les situations, les expériences. Ces perspectives, issues du processus d'intégration foi et vie, peuvent se transposer à un contexte plus large puisque quand un adulte intègre ses apprentissages, c'est qu'il peut les relier à sa vie. Résumons les six perspectives présentées : 1. *Passer de la théorie à la pratique*. C'est rendre concret dans sa vie quotidienne la conception d'un sujet, d'un objet d'apprentissage. 2. *Aligner ses apprentissages dans sa démarche de formation ou son parcours de vie*. Ce que l'adulte est en train d'apprendre est en lien direct avec la direction qu'il souhaite donner à sa vie. 3. *Être branché sur les principes fondamentaux de sa vie et en reconnaître les manifestations dans son quotidien*. L'adulte se connecte à sa source intérieure, et il est capable d'en voir des

traces dans sa vie. 4. *Réaffirmer l'importance de ses apprentissages dans différents contextes*. Les apprentissages réalisés deviennent des ressources, et ce, dans diverses situations réelles. 5. *Persévérer malgré les difficultés rencontrées*. Comme les ressources s'ancrent en lui, l'adulte n'est pas démuné même s'il y a un déséquilibre dans le système d'intégration. Il peut ainsi continuer à bâtir sur ces appuis, sachant que la stabilité reviendra. 6. *Actualiser ses connaissances*. Pour répondre aux défis du monde actuel, l'adulte reste à l'affût des nouveautés et il met constamment à jour ses apprentissages dans sa vie. La présentation de ces six perspectives de sens a souligné qu'une personne qui intègre établit des liens étroits entre l'objet d'apprentissage et sa structure de vie. Les liens créés forment une organisation cohérente qui fait en sorte que la vision de l'objet d'apprentissage s'enracine dans les activités quotidiennes de la personne. Et, bien entendu, c'est l'adulte lui-même qui est responsable de son intégration et qui choisit de l'inscrire dans une direction donnée.

En effet, comme il a été mentionné, les auteurs s'entendent pour dire que c'est l'adulte qui est l'acteur de son processus d'intégration des apprentissages (Barbès, 1996; Boyer, 1983; Cantin et Chené-Williams, 1978; Laurin et Lizotte, 1992; Lauzon, 1998; Lenoir, 1991; Roegiers, 2000, 2010; Tremblay, 1988). Ce processus, que nous avons représenté sous forme systémique, s'est reproduit chez chacun et chacune des adultes du groupe. Or, la manière de fonctionner à l'intérieur du système, par exemple pour relier les éléments entre eux, laissait voir des différences. Cela a permis de constater qu'il y a plusieurs voies pour intégrer. La distinction entre celles-ci réside dans les manières différentes d'organiser les informations à intégrer. De cette organisation particulière naît ce qui pourrait être appelé un pivot, structure permettant à l'adulte d'intégrer ses apprentissages. Les pages qui suivent précisent cette notion de pivot.

5.4 Manières différentes d'intégrer

Comme on l'a vu précédemment, la création de liens constitue un aspect central de tout le système d'intégration des apprentissages. Dans le cas de l'intégration foi et vie, un regard sur les chaînes de liens établies par chaque membre du groupe au fil des rencontres avait permis de constater des organisations différentes qui pourraient être vu comme des pivots. La structure des chaînes de liens d'une même personne forme en quelque sorte un pivot qui caractérise de façon spécifique la manière d'organiser les liens dans les différents sous-systèmes du processus d'intégration.

5.4.1 La notion de pivots de l'intégration

Dans le système d'intégration, ce pivot est la pièce maîtresse dans l'organisation de tous les liens. Dans la recherche menée, le pivot comprend deux extrémités : la structure de vie et la vision communautaire. L'analyse des chaînes de liens montre que celles-ci partent de l'une ou l'autre de ces extrémités. Les cinq composantes de la structure de vie, soit l'une des extrémités, sont autant de points d'ancrage possibles : familial, professionnel, social, personnel et communautaire. De même, à l'opposé, les quatre dimensions de la vision communautaire de la foi sont autant de points d'ancrage possibles : l'Appartenance, la Parole, la Solidarité et la Célébration. L'extrait qui suit montre le début d'une chaîne de liens partant de la structure de vie, ici la sphère professionnelle qui constitue le point d'ancrage pour expliquer un point de vue sur la relation entre employés et bénévoles dans une paroisse :

Je me souviens de X qui dans notre équipe dans le temps... il était bénévole puis moi, je trouvais ça ben correct mais souvent, il était amer et puis j'avais de la misère à comprendre mais, je le comprends quasiment [...]. Tu es bénévole...peut-être qu'on pensera à toi un moment donné quand on aura quelque chose à décider ou quelque chose à réfléchir [...]. Puis on faisait équipe, on travaillait ensemble. On était les 4 ensemble et 2 bénévoles, et lui, il savait qu'il était une catégorie à part parce qu'il était bénévole - tu es comme moins important. Et, c'est fou... ça n'a pas sa raison d'être. (P02, T09)

Par contre, d'autres chaînes de liens commencent par leur vision de la dimension communautaire de la foi pour aborder une situation. Ce deuxième extrait part de la vision de l'Église (VsP) pour tisser un lien avec la communauté fragilisée que nous formons à la suite du départ du curé :

Moi, je pense qu'on est d'accord pour penser qu'il faut que le laïc d'une manière générale, le paroissien, la paroissienne, le fidèle comme individu il prenne plus d'importance... ne serait-ce dans la vie communautaire, de la paroisse, le corps des croyants quand on dit... l'Église... quand on dit l'Église...on dit on pense tout de suite (inaudible) au système hiérarchique. Mais, ce qui est d'abord désigné par le (inaudible) c'est la communauté des croyants, c'est nous l'Église. Quand on parle de ce point de vue là... (P09, T11)

Ces deux exemples montrent que les liens commencent à l'une ou l'autre des extrémités du pivot. La vision vient parfois éclairer une ou des sphères de la structure de vie et parfois, à l'inverse, c'est la structure de vie qui vient questionner ou expliquer, préciser une partie de la vision. Ce sont les deux voies principales que les membres du groupe ont utilisées dans leurs liens pour aborder une situation. Ce lien est le premier maillon d'une chaîne, celle-ci pouvant être plus ou moins longue, qui part d'un point d'ancrage. Les points d'ancrage des deux extrémités sont comme la source de branchements ou de liens entre les autres points d'ancrage de la même extrémité ou encore avec ceux de l'autre.

5.4.2 Les types de structure de pivot

La recherche d'intégration est un mouvement dynamique qui s'active afin de créer des liens entre les points d'ancrage. Dans cette recherche, des liens pouvaient donc être tissés autour de neuf points d'ancrage. Bien que ces points d'ancrage soient disponibles, l'analyse des chaînes de liens relevées dans les données montre qu'ils ne sont pas tous utilisés; certaines personnes se référant très rarement à certains points d'ancrage. Pour considérer un point d'ancrage comme actif, j'ai estimé qu'au moins

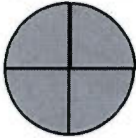
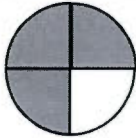




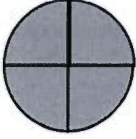
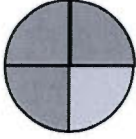
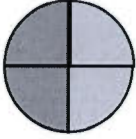
deux chaînes de liens pour deux temps entre le T01 et le T08 devaient y faire référence et qu'on devait trouver la même correspondance entre le T09 et le T18. Une seule utilisation n'aurait pas pu justifier la présence d'un point d'ancrage. Or, on peut observer que les points d'ancrage sont différents d'une personne à l'autre.

En regardant les points d'ancrage utilisés par chaque membre du groupe, les trois voies pour intégrer ont émergé et celles-ci peuvent être vues comme trois types de structure de pivot : structure de type A, structure de type B et structure de type C. Le tableau 5.1 présente ces trois structures de pivot et leurs caractéristiques : les deux extrémités du pivot soient l'objet d'apprentissage et les sphères de vie, la longueur des chaînes de liens, la quantité de chaînes ainsi que le vécu (lié à l'expérience en lien avec l'objet d'apprentissage) et les types de manifestation (discours, attitude et comportement).

5.4.2.1 Structure de pivot de type A

Une structure de pivot de type A comprend deux extrémités ayant plusieurs points d'ancrage dans l'objet d'apprentissage et dans les sphères de vie. Le nombre total de points d'ancrage lié à l'objet d'apprentissage correspond aux composantes qui le définissent. Dans le cas de la présente recherche, il comprenait quatre composantes qui sont reprises ici à titre d'exemple seulement. Les parties plus foncées représentent les points d'ancrage par lesquels une personne privilégie l'accès pour la création de liens. Toutes les parties noircies, qu'elles soient foncées ou moins, indiquent l'utilisation maximale des points d'ancrage pour cette structure de pivot. Une telle organisation suggère des liens fréquents entre toutes les composantes de l'objet d'apprentissage et, dans une utilisation maximale, à toutes les sphères de la structure de vie de la personne. Les chaînes de liens se référant à ces points d'ancrage sont longues, c'est-à-dire qu'elles contiennent plusieurs liens et sont nombreuses comparativement aux deux autres structures. Cette manière spécifique d'intégrer

Tableau 5.1
Les différentes structures de pivot de l'intégration

	Structure de pivot Type A	Structure de pivot Type B	Structure de pivot Type C
Objet d'apprentissage			
Longueur des chaînes de liens	Longue	Moyenne	Courte
Quantité des chaînes de liens	Beaucoup	Moyen	Peu
Sphères de vie (SVie)			
Vécu (Vc)			
Manifestations	Discours Attitude Comportement	Attitude Comportement	Attitude Comportement

Note. SVie = Sphères de vie de la structure de vie (Levinson, 1978a, 1978b, 1996), Fam = vie amoureuse et familiale, Prof = vie professionnelle, Soc = vie sociale, Pers = vie personnelle, Com = vie communautaire.

semble mettre en évidence une capacité de créer un grand nombre de liens de façon constante.

Une personne ayant une structure de pivot de type A manifeste son intégration dans les différentes facettes de son vécu. Cette manifestation s'exprime régulièrement tant par des paroles (D) que des attitudes (A) et des gestes (C). Il est à noter que cette structure est la seule à référer au discours (D) d'une façon aussi soutenue.

5.4.2.2 Structure de pivot de type B

D'autres chaînes de liens présentent une organisation différente de la structure de pivot de type A, ce qui suggère une autre manière d'intégrer. Comparativement aux chaînes de liens du pivot de type A, celles-ci ont quelques points d'ancrage en moins. Dans la deuxième voie privilégiée par les personnes participantes de la recherche, celles-ci utilisaient cinq points d'ancrage. Dans d'autres contextes, cela signifie que les points d'ancrages favorisés comprennent certaines composantes de l'objet d'apprentissage à l'une extrémité et à l'autre deux sphères de vie. Les liens se tissent donc à partir de ces points d'ancrage en vue d'une création de sens. Le nombre de liens par chaîne diminue légèrement en comparaison avec la première structure de pivot. Il en est de même pour la quantité des chaînes de liens produite par une personne privilégiant cette deuxième structure de pivot. Cette manière spécifique d'intégrer offre un nombre moyen de liens par chaîne et une quantité moyenne de chaînes en ayant pour pivot de solides points d'ancrage.

Tout comme le type A, la personne ayant une structure de pivot de type B peut manifester son intégration dans toutes les facettes de son vécu. La manifestation prend plus souvent la forme d'une attitude et d'un comportement pour exprimer une cohérence avec l'objet d'apprentissage. De façon moins fréquente, le discours est utilisé comme manifestation de l'intégration.

5.4.2.3 Structure de pivot de type C

Une troisième structure de pivot de type C propose une autre façon d'intégrer. Comparativement aux types A et B, le type C offre un pivot comportant moins de points d'ancrage qui présente néanmoins une organisation des liens menant à l'intégration. À une extrémité du pivot, la moitié des composantes de l'objet d'apprentissage constitue un solide point d'ancrage pour la création des liens. À

l'autre extrémité, jusqu'à trois sphères de vie peuvent également servir de points d'ancrage. Les liens s'articulent ainsi entre les points d'ancrage d'une même extrémité ou encore avec l'extrémité opposée. Les chaînes de liens créées sont généralement courtes; elles contiennent peu de liens et la quantité de chaînes produites est inférieure aux autres structures de pivot. Tout comme pour les types A et B, le type C présente une organisation des liens à l'intérieur du système qui conduit à l'intégration.

Enfin, d'une façon maximale, cette structure de pivot peut également établir des liens avec les différentes facettes du vécu. Tout comme pour le type B, la manifestation de l'intégration s'exprime dans la plupart des cas par une attitude et un comportement. Le discours est la forme d'expression la moins utilisée par les personnes ayant une structure de pivot de type C.

Somme toute, ces trois structures de pivot indiquent des manières différentes d'organiser les informations pour intégrer. La structure de pivot de type A présente sept à huit points d'ancrage formant une organisation complexe de liens pour intégrer. La structure de pivot de type B montre que les cinq points d'ancrage apportent un appui solide sur lequel se construisent des liens favorisant l'intégration. Le troisième type de structure de pivot, le type C, fait voir une organisation de liens s'appuyant sur deux à quatre points d'ancrage. C'est sur ceux-ci que des liens sont créés permettant d'intégrer l'objet d'apprentissage dans l'une ou l'autre des sphères de la structure de vie. La manière spécifique et personnelle d'organiser l'ensemble des liens révèle le pivot d'intégration d'une personne.

En jetant un regard sur les différentes structures de pivots, un membre du groupe a souligné que les points d'ancrage étaient probablement mobiles c'est-à-dire qu'une personne pouvait, au cours de sa vie faire des liens avec d'autres sphères de vie. Les événements qui surviennent dans la vie d'une personne, comme la maladie, la retraite

ou la naissance d'un enfant, peuvent amener des changements dans la manière d'organiser les liens en relation avec la structure de vie. Comme Levinson (1978a, 1978b, 1996) le mentionnait, au cours de la vie adulte, certaines sphères de la structure de vie jouent un rôle central et d'autres un rôle périphérique. Ainsi, dans le processus d'intégration, les points d'ancrage pourraient être modifiés. Il en est de même pour l'autre extrémité du pivot qui offre des points d'ancrage liés à l'objet d'apprentissage qui, dans ce cas-ci, a été la dimension communautaire de la foi. Par exemple, un nouvel engagement dans un organisme communautaire ou la participation à un groupe de prière pourrait permettre à une personne d'approfondir davantage une composante de la dimension communautaire de la foi et ainsi fournir un nouvel ancrage pour intégrer.

En définitive, les différentes manières d'intégrer viennent montrer que la dynamique dans le système d'intégration des apprentissages décrit plus haut n'est pas la même pour chaque individu. L'activité produite dans chacun des sous-systèmes est influencée par la structure de pivot privilégiée par une personne. Le pivot, étant la pièce maîtresse de l'organisation de tous les liens, joue un rôle dans tout le système d'intégration. La composition de la structure de pivot avec ses deux extrémités vient souligner l'importance de la structure de vie et des composantes de l'objet d'apprentissage dans le système d'intégration; ils sont les points d'ancrage à partir desquels tous les liens sont tissés. Ainsi, la notion de pivot qui ressort des résultats de cette recherche, apporte un éclairage sur la manière dont l'adulte fait des liens pour intégrer des apprentissages informels.

Pour tout adulte en quête d'intégration, prendre conscience de sa façon particulière d'organiser les informations pour intégrer s'avère un atout précieux. Une connaissance de sa structure de pivot montre à la personne les points d'ancrage sur lesquels elle peut compter pour tisser des liens solides. Le fait que les liens soient tissés aux sphères de la structure de vie de la personne, cela peut également constituer

une source de motivation à l'intégration. La personne se voit ainsi inscrire ce qu'elle apprend en lien avec les rôles qu'elle exerce au quotidien; elle est en mesure de leur donner une orientation en fonction de ce qu'elle souhaite atteindre et dans ce sens, cela rejoint les propos de Rogers (1976) sur l'apprentissage véritable et la vision de Knowles (1980) sur l'apprentissage adulte. En plus d'avoir une meilleure connaissance de soi, l'adulte conscient de sa manière d'intégrer, devient un acteur plus engagé et responsable de son devenir.

Non seulement les adultes peuvent-ils bénéficier de connaître leur manière d'intégrer mais aussi les personnes qui les accompagnent. Le fait de connaître les structures de pivots des adultes peut permettre à la personne accompagnatrice de mieux cibler ses interventions. En sachant qu'il existe différentes manières d'organiser les liens pour intégrer, la personne accompagnatrice peut chercher à identifier avec l'adulte ses points d'ancrage et stimuler la création de liens en tenant compte des structures de pivots. Une personne du groupe qui accompagne d'autres adultes dans une démarche de foi soulignait que les points d'ancrage constituaient « une force » pour l'intégration et que cette source d'information pertinente permettait d'atteindre les gens au cœur même de ce qu'ils vivent. C'est là que tout prend sens, qu'un nouveau tout se forme et que l'intégration a lieu.

Enfin, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, pour faciliter ce processus d'intégration des apprentissages, des conditions et des moyens peuvent être mis en place. En présentant maintenant ces conditions et moyens, nous atteindrons le deuxième objectif de recherche qui est d'identifier les conditions qui facilitent le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte, ce qui correspond à la deuxième question de recherche : Quelles sont les conditions favorisant l'intégration des apprentissages chez l'adulte.

5.5 Conditions et moyens favorisant l'intégration des apprentissages chez l'adulte

Suivi dans un contexte d'apprentissage informel, le processus d'intégration foi et vie vécu par notre groupe s'est déroulé sans les contraintes auxquelles un milieu formel d'apprentissage est souvent soumis comme, par exemple l'obligation de respecter un programme d'études ou la durée déterminée d'un cours. Par contre, le groupe n'a pas pu bénéficier des structures de soutien ou des ressources qu'offre également un milieu formel. Ainsi, pour intégrer, le groupe a dû se donner des conditions et mettre en œuvre des moyens, et leur présentation peut inspirer d'autres adultes qui souhaitent favoriser ce processus.

Les cinq conditions apparues dans le cadre de la recherche peuvent en effet se transposer dans d'autres contextes. Elles sont : 1) avoir le désir d'intégrer ses apprentissages; 2) se mettre en mouvement; 3) avoir des lieux diversifiés pour échanger avec d'autres, pour développer et concrétiser sa pensée et pour évaluer le chemin parcouru; 4) prendre la parole et 5) se donner du temps. Des moyens qui assurent la présence de ces conditions sont également proposés.

5.5.1 Avoir le désir d'intégrer ses apprentissages

L'une des conditions primordiales identifiées par notre groupe pour intégrer est d'avoir le désir d'intégrer. Sans ce vouloir, il est pratiquement impossible d'intégrer. Comme un proverbe le dit bien : « on ne peut pas forcer un âne à boire s'il n'a pas soif », on ne peut forcer une autre personne à intégrer. La vie quotidienne est remplie d'occasions à travers lesquelles l'adulte intègre des apprentissages qui lui sont bénéfiques soit pour sa survie comme la recherche d'emploi ou encore pour la détente à travers les loisirs tels les sports, l'artisanat ou autres. Dans de telles situations, la nécessité ou le désir d'intégrer est présent. Quand l'adulte voit ou prend conscience

de ce désir, il est ouvert à l'intégration. Dans d'autres situations de la vie, l'adulte peut, dans un premier temps, ne pas voir l'utilité d'intégrer de nouvelles habitudes comme le recyclage ou le compostage par exemple. Pour le bien-être de la collectivité, la nécessité de susciter ce désir peut devenir une préoccupation pour d'autres.

Comment susciter chez d'autres le désir d'intégrer foi et vie? Notre groupe n'a pas cessé de porter cette question. Comme il a été mentionné au chapitre précédent, pour éveiller cet intérêt, nous avons mis en place quelques moyens qui pourraient s'avérer pertinents dans d'autres contextes. Pour susciter le désir d'intégrer, un premier moyen consiste à *lancer des invitations*. Tous et toutes, nous avons reçu une lettre personnalisée nous invitant à faire partie du groupe; ce fut une façon de faire naître notre quête d'intégration. Lors du Café de la Parole, quelques personnes du groupe ont invité personnellement des gens à venir réfléchir sur l'Évangile. Pour susciter le désir d'intégrer, un autre moyen est de *vivre ou faire vivre des expériences ou vivre des rencontres* qui éveillent le désir d'aller plus loin. De telles expériences peuvent être un élément déclencheur et mettre l'adulte en contact avec des questionnements qu'il porte au fond de lui-même. Dans le groupe, l'intégration foi et vie se faisait au cœur même de ce que nous vivions au sein de la communauté. Par exemple, l'expérience du départ du curé qui nous a interpellés. En groupe, nous avons également vécu des rencontres avec les autres, avec Dieu, avec nous-mêmes qui nous gardaient en contact avec notre désir de cohérence entre foi et vie. Il y a eu la rencontre de Dieu sur la montagne ou encore la célébration des moments de bonheur. Ces rencontres enclenchaient la création de liens qui conduisait vers l'intégration. L'expérience du groupe donne à croire que le désir d'intégrer des apprentissages naît à travers l'expérience et la rencontre. Un dernier moyen utilisé par le groupe pour cultiver le désir pourrait être formulé comme suit : *être branché sur des préoccupations réelles*. Pour les membres du groupe, le désir de l'intégration foi et vie rejoignait nos questionnements profonds. Il était aussi directement lié avec notre vécu dans la paroisse; c'était une problématique bien réelle qui nous affectait tous et

toutes. Ceci incite à retenir que le désir d'intégrer des apprentissages doit rejoindre l'adulte dans ce qu'il vit sans quoi il n'en voit pas la nécessité et les chances qu'il investisse temps et énergie sont limitées. Ceci rejoint des principes de l'andragogie comme d'être proche des situations de vie de l'adulte de se centrer sur une tâche ou un problème réel et de tenir compte des motivations à se réaliser pleinement (Knowles, HoltonIII et Swanson, 2005).

5.5.2 Se mettre en mouvement

Comme il a été souligné à plusieurs reprises, personne ne peut intégrer à la place d'un autre (Roegiers, 2010). Il importe pour l'adulte de se mettre en mouvement puisque c'est à lui que revient la tâche de créer des liens et de donner sens à ses apprentissages. Il lui faut mobiliser les ressources disponibles à l'intérieur de son cadre de référence et les mettre en relation avec l'objet d'apprentissage ou l'expérience à intégrer. C'est à l'adulte de choisir la direction à donner à ce qu'il désire intégrer afin de cheminer vers la réalisation de lui-même. Étant l'acteur principal du processus d'intégration des apprentissages, il y joue un rôle plus actif que toute autre personne qui pourrait être engagée dans la même démarche.

À la lumière de l'expérience du groupe d'adultes en quête d'intégration foi et vie qui se sont mis en mouvement, des pistes peuvent s'avérer pertinentes pour d'autres adultes cherchant à faire de même dans d'autres contextes. La première idée qui peut paraître simple et évidente à plusieurs mais qui pourrait en effrayer d'autres, c'est de *répondre affirmativement à une invitation*. Dire oui à l'invitation lancée, c'était un premier pas que les membres du groupe faisaient pour se mettre en mouvement. Par cette réponse, ils soulignaient non seulement leur intérêt pour la question, mais aussi leur intention de s'activer pour mener à bien cette quête pour intégrer foi et vie. Une attention particulière aux occasions qui se présentent autour de soi est nécessaire; il faut être disponible, ouvert à ce qui se passe, et accepter une invitation. Cela peut

prendre des formes variées telles la participation à une activité ou un projet, la préparation d'un atelier ou d'une conférence, la rencontre d'une personne, la lecture d'un texte et bien d'autres occasions. Et, comme une personne du groupe le soulignait : «ça commence d'abord par des p'tits oui qu'on dit un jour et qui t'amènent là où tu ne savais pas » (P02, Entrevue, T06). Ces premiers pas amènent à voir de nouvelles réalités rarement prévues au départ mais qui ouvrent la voie à l'intégration.

Une deuxième idée pour se mettre en mouvement consiste à *prendre des risques*. D'avoir répondu de façon affirmative à une invitation peut constituer un risque en soi pour certaines personnes, mais ici l'intention est d'aller un peu plus loin en prenant part activement à son processus. C'est oser, par exemple, partager ses idées, sa vision, ses questionnements ou encore poser des gestes, prendre des responsabilités ou proposer des projets. Le questionnement des autres offre souvent cette occasion de nous mettre en contact avec nous-mêmes; ce qui nous donne une occasion de préciser sa pensée et de faire des liens qui faciliteront la création de sens. C'est en effet en tissant des liens qu'il est possible de former un tout cohérent entre les éléments et que les apprentissages s'intègrent.

5.5.3 Avoir des lieux diversifiés

Pour créer des conditions gagnantes à l'intégration des apprentissages, il est nécessaire d'avoir et/ou d'offrir des lieux diversifiés pour lier l'expérience de la vie et l'objet d'apprentissage. Le terme lieu réfère ici à des espaces physiques mais également à maintes situations qui placent les adultes dans un contexte favorable à l'intégration de ses apprentissages. Ces lieux sont à déterminer pour créer un environnement propice dans lequel l'adulte pourra intégrer ses apprentissages. Quatre types de lieux peuvent être à privilégier : des lieux pour échanger avec d'autres; des

lieux pour développer sa pensée, des lieux pour concrétiser sa pensée et des lieux pour identifier le chemin parcouru.

5.5.3.1 Avoir des lieux pour échanger avec d'autres

Les membres du groupe ont unanimement mentionné que le fait d'être avec d'autres les avait aidés à intégrer foi et vie. Le partage des points de vue des autres permet de voir une réalité d'une manière différente qui n'aurait pu être réalisée en restant seul. Les interactions entre les personnes constituent des occasions privilégiées pour apprendre à tisser des liens entre les différentes idées émises et construire des réseaux de sens utiles à l'intégration des apprentissages. Plusieurs ont mentionné que le sentiment de solidarité entre les uns et les autres les encourageait dans leur démarche d'intégration. Ainsi, être avec d'autres constitue un lieu d'échanges et de réflexion propice à des apprentissages intégrés.

À la lumière de l'expérience vécue dans le groupe, des moyens peuvent être mis en place pour favoriser des échanges qui contribueront ainsi à l'intégration des apprentissages. Un premier moyen proposé pour permettre aux gens d'échanger entre eux est de *choisir un endroit approprié*. Le choix d'un lieu accueillant permettant de créer une ambiance propice aux échanges est à considérer. Il convient de disposer la salle de façon à ce que les personnes puissent se voir facilement lors des discussions. Exploiter de nouveaux lieux pour y vivre des expériences différentes peut s'avérer fort pertinent comme ce fut le cas lorsque le groupe s'est rencontré sur la montagne. Se retrouver dans un autre environnement suscite de nouvelles conversations.

Un deuxième moyen est de *créer un climat de confiance*. Quand une personne chemine vers l'intégration des apprentissages, c'est qu'elle ne sait pas et cherche, parfois à tâtons, à donner du sens à ce qu'elle vit, à ce qu'elle apprend. Pour y arriver, il faut un environnement sécurisant où la personne se sent accueillie et respectée.

Sachant qu'elle peut faire confiance aux autres, elle pourra plus facilement prendre des risques et s'exprimer plus librement. Ce climat de confiance s'établit graduellement au fur et à mesure que les personnes apprennent à se connaître.

Un troisième moyen consiste à *privilégier une animation démocratique lors des rencontres de groupe*. Pour favoriser les échanges entre les personnes, une animation de style démocratique semble plus appropriée parce qu'elle permet de créer des rapports égaux entre les membres. Cette façon d'animer encourage la participation de chacun et chacune par le partage des tâches dans le groupe. Elle laisse également place à une flexibilité et une liberté dans les activités ou les échanges susceptibles d'aider à l'intégration des apprentissages.

Un quatrième moyen est *l'utilisation d'outils de communication variés*. Pour faciliter les échanges entre les gens, il peut être utile de faire appel à différents outils de communication. Des documents écrits (tels que des livres et des textes de réflexion), des illustrations visuelles (dessins, images, photos) ou des médias (radio, télévision, journaux) peuvent servir de déclencheur pour susciter les échanges dans le groupe. Par exemple, des documents écrits ou des entrevues provenant des médias peuvent s'avérer fort pertinents pour stimuler des discussions. De même, pour inviter les gens à parler d'eux-mêmes ou de leurs idées, il est parfois plus facile de partir d'un objet ou d'une image plutôt que de répondre à une question plus abstraite. L'usage des outils de communication électronique peut favoriser les échanges entre les gens. La navigation sur différents sites internet donne accès à une grande quantité d'informations qui peuvent être utiles pour effectuer des recherches sur ce qui est à apprendre. Le partage de cette information avec les membres d'un même groupe peut se faire par courriel. L'envoi de messages électroniques permet également de garder contact avec les gens entre les rencontres. En plus de faciliter l'échange d'informations pertinentes, le courrier électronique permet aussi de communiquer des idées, des opinions qui permettent à la réflexion de se poursuivre sous un autre mode.

Bien que notre groupe ait fait une utilisation limitée des technologies de l'information et des communications, il est possible d'imaginer que d'autres groupes pourraient utiliser le forum de discussion ou le blogue pour débiter ou poursuivre une discussion.

5.5.3.2 Avoir des lieux pour développer sa pensée

Intégrer des apprentissages implique d'avoir une conception personnelle de ce que l'on cherche à intégrer. Pour que tous les éléments forment un tout cohérent dans une direction choisie, il est important de savoir préciser sa pensée. Que ce soit seul ou avec d'autres, il faut avoir des lieux, voire créer des situations, qui permettent de développer une réflexion plus approfondie quant à l'objet à intégrer.

Parmi les moyens qui contribuent à nourrir la réflexion, on retrouve le fait de *lire ou consulter des documents écrits*. C'est une façon de se renseigner et d'ouvrir son esprit à de nouvelles perspectives afin de préciser sa pensée sur un sujet ou sur la direction à entreprendre. La lecture ou la consultation d'un document écrit (livre, revue, journal) peut apporter un nouvel éclairage à une situation vécue en la mettant en relation avec d'autres réalités. Un autre moyen pour développer sa pensée consiste à *s'informer par l'entremise des médias*. Ce moyen aide à porter un regard critique sur ce que l'on cherche à intégrer, et ce, en le mettant en lien avec des questions d'actualité. C'est donc confronter ses idées avec des situations vécues dans la société d'aujourd'hui. Puis, *suivre un cours ou assister à une conférence*, à une retraite ou à toute autre activité similaire constitue un autre moyen pour développer sa pensée vis-à-vis l'expérience ou l'objet à intégrer. Dans le cadre d'une participation à de telles activités, le contenu présenté contribue à enrichir la pensée personnelle en la confrontant avec des notions développées par des pairs, des experts et des médiateurs. Écrire un texte est encore un autre moyen de développer sa pensée, notamment parce qu'il permet de faire de l'ordre dans ses idées en leur donnant une structure. Rédiger

quant à l'objet ou à l'expérience à intégrer permet également de faire des liens entre des exemples concrets de la vie et les expériences des autres. *Faire une synthèse* se présente aussi comme un moyen permettant d'élaborer sa pensée. Il s'agit alors d'élaborer des liens d'interdépendance entre différents contenus qui touchent l'intégration souhaitée. Un autre moyen de développer sa pensée est d'*aborder des sujets variés* liés à l'expérience ou l'objet à intégrer. En explorant différents thèmes, ceux-ci liés étroitement ou non à la question, la personne s'ouvre à différentes perspectives pour élaborer ses idées.

Bref, grâce à ces moyens, la personne est stimulée dans le développement de sa pensée et dans la création de liens. L'adulte se questionne, en utilisant par exemple la comparaison et l'analogie pour rapprocher l'objet ou l'expérience à intégrer avec sa vie, sa réalité. Ces moyens, contribuant à rassembler tous les éléments nécessaires pour former un tout cohérent dans une direction donnée, favorisent ainsi l'intégration des apprentissages.

5.5.3.3 Avoir des lieux pour concrétiser sa pensée

L'une des conditions essentielles à l'intégration des apprentissages réside dans la présence de situations réelles dans lesquelles la personne peut agir en mobilisant ses différentes ressources. L'intégration ne peut se restreindre à une activité intellectuelle, elle doit se vivre dans des situations qui permettent l'échange entre la pensée et l'expérience de vie. Il est donc primordial pour intégrer d'avoir des lieux qui offrent la possibilité à la personne de faire appel à ses ressources et de les mettre en œuvre dans une situation réelle à améliorer ou à solutionner. Ainsi, à travers une action conduisant à une manifestation, il sera possible de reconnaître des traces de l'intégration.

Des moyens utilisés dans le cas de l'intégration foi et vie, on peut retenir que le fait de *participer à des projets individuels ou collectifs* contribue à mobiliser des ressources en vue de les mettre au service des autres. Engagée dans une situation réelle, la personne peut exprimer ses convictions les plus profondes et identifier ce qui est le plus approprié pour intervenir de façon adéquate. Ainsi, que ce soit dans un projet individuel ou collectif, la personne agit en mettant à profit les apprentissages réalisés. Dans des projets collectifs, l'apport des autres peut s'avérer une ressource considérable. Les autres apportent de nouvelles idées et leur appui incite à la persévérance. Ces projets collectifs ouvrent l'horizon de la personne, par exemple quant à la résolution des problèmes rencontrés. Un autre moyen consiste pour l'adulte à *évaluer des situations* où ses ressources peuvent être mises à contribution. La personne verra dans diverses situations des lieux propices pour mettre en action les apprentissages intégrés.

5.5.3.4 Avoir des lieux pour évaluer le chemin parcouru

Enfin, pour intégrer ses apprentissages, il importe d'avoir des lieux pour évaluer le chemin parcouru. Cette évaluation peut se faire parfois avec d'autres et parfois de façon individuelle. Il est important d'offrir l'espace pour faire un bilan de l'état d'avancement de la réflexion en lien avec la direction choisie. L'évaluation peut comporter une appréciation de l'accomplissement des réalisations et également les projections de ce qui reste à faire pour atteindre l'objectif visé. Ce lieu peut devenir une célébration pour marquer les réussites et les défis surmontés.

À la lumière de la recherche réalisée, des moyens pour évaluer le chemin parcouru ont été identifiés. Un premier moyen consiste à *faire un bilan de la situation*. Il s'agit de porter un regard critique sur ce qui a été réalisé et ce qui reste à faire. Il s'agit d'être capable de parler de la création des liens qui s'effectue, des découvertes en cours, des pas réalisés dans la direction choisie. Dans notre groupe, il y a eu des

synthèses ou des mises au point qui ont été faites; c'était, en d'autres mots, un bilan de la situation. Le bilan permet de valider le travail afin d'apporter au besoin des modifications tant sur la création du sens, sur la clarification des concepts, sur la concrétisation du sens dans un nouveau contexte que sur les façons de procéder. Un autre moyen a été de *célébrer avec d'autres le chemin parcouru*. C'est marquer d'une façon symbolique les étapes de sa démarche d'intégration en présence des autres qui peuvent témoigner de la création de liens qui se fait. On pourrait dire que l'appui des autres constitue une source d'encouragement à poursuivre sa démarche d'intégration.

5.5.4 Prendre la parole

Prendre et savoir prendre la parole représente une condition importante dans le processus d'intégration des apprentissages. C'est avoir la possibilité de mettre des mots sur ce qui cherche à s'intégrer. Prendre la parole oblige la personne à définir et clarifier sa pensée et de nuancer ses points de vue afin de se faire comprendre des autres. La prise de parole incite à exprimer sa façon de voir la réalité et la confronter avec les idées des autres.

Parmi les moyens privilégiés pour favoriser la prise de parole, on retrouve *se questionner et questionner les autres*. Le questionnement permet à la personne de préciser sa pensée. Il amène parfois des prises de conscience et favorise la création de liens entre différentes idées. Chercher à intégrer s'effectue en se questionnant soi-même sur son agir afin qu'une cohérence s'établisse entre ses convictions et ses actions. Prendre la parole, c'est aussi questionner les autres pour s'ouvrir à d'autres idées mais également les confronter aux siennes. Un autre moyen pour favoriser la prise de parole consiste à *partager son expérience à travers des activités variées*. Pour faciliter l'expression, une invitation à partager son expérience à partir d'une activité déterminée peut encourager la personne à le faire. Un choix d'activités diversifiées telles qu'un partage à la suite d'une lecture d'un texte, un retour sur une

expérience commune vécue en groupe, le questionnement autour d'une question d'actualité et toute autre activité similaire peuvent se révéler pertinents pour inciter les personnes à s'exprimer. L'utilisation d'illustrations, d'images ou de photos peut aider une personne à prendre la parole sur un sujet particulier. Enfin, devoir *présenter un sujet à d'autres* est un autre moyen qui incite la personne à prendre la parole. Une invitation à partager le contenu d'un livre ou à parler d'un sujet précis peut être lancée à une personne. Celle-ci est ainsi invitée à se préparer pour prendre la parole. Cette présentation incite la personne, entre autres, à rassembler ses idées, à faire des liens entre différents éléments du contenu, à trouver des exemples concrets pour illustrer ses propos et à confronter ses points vus avec ceux des autres. C'est là un autre moyen de favoriser l'intégration des apprentissages.

5.5.5 Se donner du temps

L'intégration des apprentissages nécessite du temps; c'est un processus qui évolue graduellement. Il faut se donner du temps pour développer sa pensée, échanger avec d'autres et mettre en branle tous les sous-systèmes du processus d'intégration pour arriver à manifester son intégration par un discours, une attitude et un comportement. Des moyens mis en place par les membres de notre groupe offrent des suggestions intéressantes à des adultes en quête d'intégration ou aux personnes qui les accompagnent.

Parmi ces moyens, on retrouve : *planifier des rencontres avec d'autres sur une base régulière*. À plusieurs reprises, il a été mentionné l'importance de partager avec les autres pour pousser plus loin la réflexion. La planification de rencontres régulières constitue un temps que la personne réserve dans son agenda pour cheminer avec d'autres vers la réalisation de ce qu'elle veut accomplir. Avec la vie très mouvementée que plusieurs adultes vivent, il s'avère souvent utile de prévoir ce temps à l'avance. Un autre moyen consiste à *prendre le temps de créer un climat de*

confiance. La création d'un climat de confiance facilite les échanges et permet une plus grande ouverture de la part de chacun et chacune. Il importe de savoir que les propos présentés seront accueillis avec respect et que les questions ou critiques apportées seront constructives permettant à l'autre de préciser sa pensée. On est plus confiant de prendre des risques quand on se sait dans un environnement sécurisant. Or, créer un climat de confiance prend du temps. Bien souvent, des activités complémentaires comme le partage d'un repas ou la célébration d'un anniversaire tissent des liens entre les personnes et le fait de les connaître davantage contribuent à créer un environnement propice aux échanges. *Prendre le temps de réfléchir sur ses actions* constitue un moyen qui s'associe à l'auto-régulation (Laveault, 2007). Intégrer ses apprentissages ne peut se faire sans porter un regard sur ses actions en lien avec la direction ou les objectifs recherchés. C'est prendre du recul pour faire le point avec soi-même et tracer un portrait de la situation. C'est réfléchir sur ce qui sur ce qui se passe en soi et autour de soi pour prendre conscience de ses actions. C'est aussi être capable de nommer le chemin parcouru et ce qui nous a permis de le faire (ressources, moyens, outils). Devant une difficulté, c'est identifier des ressources qui pourraient être mise en place et apporter les ajustements nécessaires à sa démarche pour garder le cap dans la direction souhaitée. Ce retour réflexif rappelle que la personne porte la responsabilité de son processus d'intégration des apprentissages.

5.6 Stratégies d'intégration des apprentissages

Le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte peut être facilité en réunissant les cinq conditions décrites précédemment. Une seule de ces conditions ne suffirait pas pour intégrer. Idéalement, c'est l'ensemble de celles-ci qui est souhaitable pour intégrer; c'est du moins ce qui a été nécessaire aux adultes de cette recherche. Pour assurer l'existence de ces conditions et faciliter l'intégration des apprentissages, des moyens ont été identifiés. Ceux-ci ont été regroupés sous quatre ensembles appartenant à différents ordres : des moyens d'ordre relationnel, des

moyens d'ordre cognitif, des moyens de l'ordre de la métacognition et des moyens de l'ordre de l'intervention. Ces ensembles de moyens peuvent également être vus comme des stratégies à mettre en place en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un objectif donné (Legendre, 2005). Dans ce sens, il est possible de dire qu'il y aurait des stratégies de quatre ordres (relationnel, cognitive, métacognitive et intervention) qui permettent de faciliter le processus des apprentissages chez l'adulte.

5.6.1 Stratégie de l'ordre relationnel

Une stratégie d'ordre relationnel comprend un ensemble de moyens formé d'actions à entreprendre pour créer des relations de confiance entre les personnes afin de pouvoir avoir des lieux propices pour échanger avec d'autres et prendre la parole. La personne qui utilise une stratégie d'ordre relationnel s'expose à partager ses opinions, ses points de vue, à confronter ses idées avec les autres ou comme un membre du groupe le disait : « tu apprends à harmoniser tes convictions » (P01, T18). Comme il a été mentionné à plusieurs reprises, les autres nous permettent de faire des liens entre des éléments (par exemple des composantes de notre vision ou sphères de la structure de vie) que nous n'avions pas vus au départ. Par leurs questions les autres nous permettent de préciser notre pensée. Utiliser une stratégie qui permet à l'adulte d'être capable de nommer lui-même son expérience, sa réalité, « d'en parler sans emprunter une autre voix que la nôtre » (Mezirow, 2001, p.23) apparaît important dans le processus d'intégration des apprentissages.

Valorisant les relations dans le groupe, les adultes ont mis en œuvre des moyens pour avoir des lieux propices à l'échange. Dans d'autres contextes, des adultes pourraient s'inspirer de moyens relevant d'une stratégie d'ordre relationnel pour faciliter l'intégration de leurs apprentissages. En voici quelques exemples : choisir un endroit propice aux échanges; créer un climat de confiance où le respect de l'autre (dans sa différence) est assuré; se rencontrer sur une base régulière; animer de façon

démocratique où chacun et chacune a le droit de parole et les décisions sont prises de façon consensuelle; partager son vécu et être attentif à celui de l'autre.

5.6.2 Stratégie d'ordre cognitif

Une stratégie de l'ordre cognitif se compose d'un ensemble de moyens choisis par une personne qui relève d'opérations cognitives permettant d'organiser ses idées, de développer sa pensée et créer des liens entre sa vision et sa structure de vie. Les moyens relevant de cette stratégie veulent permettre à l'adulte de réfléchir et développer une pensée personnelle. Une stratégie d'intégration d'ordre cognitif veut amener l'adulte à créer des liens entre ses idées et les sphères de sa structure de vie.

Parmi les moyens relevant d'une stratégie d'ordre cognitif que les adultes du groupe ont utilisés et qui pourraient être repris dans d'autres contextes, on retrouve : se questionner et questionner les autres pour mieux comprendre une idée ou une situation vécue; prendre le temps de réfléchir; faire une synthèse écrite ou verbale sur un sujet précis; relire une situation à la lumière d'une conception particulière; utiliser de la documentation écrite ou électronique, des médias comme source d'information; aborder des sujets d'actualité ou des thèmes variés; comparer des situations, donner des exemples concrets.

5.6.3 Stratégie d'ordre métacognitif

Une stratégie de l'ordre de la métacognition comporte un ensemble de moyens utilisés par une personne ou un groupe pour réfléchir de façon critique sur son fonctionnement et évaluer le chemin parcouru en fonction de l'objectif visé. Les moyens au service de cette stratégie sont de nature à permettre à la personne de réfléchir sur elle-même et sa façon de procéder pour intégrer ses apprentissages. Ce regard permet une meilleure connaissance de soi. La personne nomme ce qui lui

convient le mieux pour intégrer ainsi que ce qui freine ce processus afin de trouver des pistes qui sauront améliorer la situation.

Au cours du processus d'intégration foi et vie, les adultes ont utilisé quelques moyens relevant de la stratégie métacognitive : évaluer une situation vécue et faire ressortir en quoi cette situation rejoint ou non son cadre de référence; faire un bilan personnel ou collectif du chemin parcouru et se situer face à ce parcours en lien avec l'objectif visé; identifier des incohérences par rapport au vécu du groupe à d'autres sphères de la vie et apporter des ajustements quand c'est possible.

5.6.4 Stratégie de l'ordre de l'intervention

Une stratégie de l'ordre de l'intervention regroupe un ensemble de moyens mis en œuvre par une personne ou un groupe qui relève d'actions concrètes à poser dans son milieu dans le but d'influencer d'une quelconque façon son propre processus d'intégration ou celui d'un autre. Une stratégie de cet ordre permet de passer de la théorie à la pratique. L'action veut favoriser le passage entre une pensée plus abstraite et une application ou une concrétisation de celle-ci. Il s'agit d'un geste concret ou d'une parole qui encourage les liens entre la conception de l'objet à intégrer et des contextes dans lesquels elle peut s'actualiser.

Au nombre des moyens relevant d'une stratégie d'intervention, on retrouve : lancer ou accepter une invitation qui propose à l'adulte de sortir de soi pour aller à la rencontre de l'autre; planifier, réaliser, évaluer et participer à des projets individuels et/ou collectifs qui, comme on l'a vu plus haut, permettent à la personne de vivre ou mettre en action ce qu'elle cherche à intégrer dans un contexte en particulier; partager les responsabilités ou jouer un rôle actif dans les tâches à réaliser (prise de notes, animation).

Ce chapitre a présenté une interprétation des résultats obtenus à la suite de la recherche-action et qui permettent de répondre aux objectifs et questions de recherche. Le premier objectif visé par la recherche était d'identifier les étapes du processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte et il venait de la question Comment l'adulte intègre-t-il ses apprentissages? Pour répondre à cette question, une description du processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte a été faite à partir de l'observation du cas de l'intégration foi et vie par un groupe d'adultes. Conceptualisé sous la forme d'un système d'intégration, son fonctionnement dynamique a été défini et illustré par le processus d'intégration foi et vie. Le résultat atteint de ce processus a donné lieu à un nouveau sens, une nouvelle façon de concevoir ou de se représenter ce que signifient foi et vie. Ce résultat a pris la forme de perspectives de sens. On a montré que ces perspectives de sens, au nombre de six, peuvent se transposer dans d'autres contextes puisqu'un apprentissage intégré est lié à un contexte, à une situation de vie. Ces perspectives de sens sont un cadre de référence qui joue un rôle important dans tous les sous-systèmes du processus d'intégration. Des manières différentes d'intégrer sont apparues des résultats tirés de l'analyse du processus d'intégration foi et vie, ce qui a laissé voir les façons particulières que pouvait prendre l'organisation des liens. Cette organisation différente d'organiser les liens a été présentée comme un pivot jouant un rôle central dans l'intégration des apprentissages.

Finalement, le chapitre s'est terminé en répondant au deuxième objectif de la recherche qui était d'identifier les conditions qui facilitent le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte pour répondre à la question : Quelles sont les conditions qui facilitent le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte? Cinq conditions ont été identifiées et présentées pour faciliter le processus. On a vu qu'idéalement, c'est l'ensemble de ces conditions qui vont favoriser le processus d'intégration. Pour s'assurer de leur existence, des stratégies d'ordre relationnel, cognitif, métacognitif et d'intervention doivent être mises en œuvre. En réunissant ces

conditions favorables, on augmente les chances de faire une démarche efficace pour intégrer ses apprentissages.

CONCLUSION

Cette recherche a eu comme point de départ un questionnement que je portais depuis longtemps tant au niveau professionnel que personnel. Des préoccupations sur le processus d'intégration des apprentissages et sur la façon de le favoriser auprès des adultes retenaient principalement mon attention dans l'exercice de mes occupations quotidiennes. Ma participation à un groupe d'adultes engagés dans une quête d'intégration, soit celle d'une plus grande cohérence entre leur foi et leur vie, a offert une occasion intéressante pour réfléchir sur le processus d'intégration et mettre en œuvre des façons de favoriser la dimension communautaire de la foi dans la communauté paroissiale. Dans un contexte informel, soit au cœur d'un groupe d'une communauté chrétienne, douze adultes se sont rencontrés sur une base régulière pour chercher à intégrer foi et vie. Au cours de la démarche, des apprentissages se sont effectués et se sont intégrés. L'atteinte des objectifs du groupe s'est concrétisée : le groupe a mis en place des conditions et des moyens pour vivre la foi dans sa dimension communautaire et manifester ainsi son intégration. Cette recherche-action s'est avérée particulièrement féconde pour nourrir la réflexion du processus d'intégration des apprentissages et répondre aux deux questions de recherche : Comment l'adulte intègre-t-il ses apprentissages? et Quelles sont les conditions favorisant l'intégration des apprentissages chez l'adulte? D'abord, nous rappellerons l'essentiel de la méthodologie qui a guidé cette recherche, puis nous résumerons brièvement les apprentissages réalisés en faisant ressortir notre contribution au monde de l'éducation en ce qui a trait à l'intégration des apprentissages chez l'adulte. Finalement, nous proposerons quelques pistes de recherche qui pourraient être entreprises pour poursuivre la réflexion sur le sujet.

Apprentissages informels et méthodologie privilégiée

Inscrits dans une perspective d'éducation tout au long de la vie, les apprentissages informels constituent certainement un point central de l'éducation des adultes. De tels apprentissages situés au cœur des activités quotidiennes représentent une ressource importante trop souvent inexplorée. Ces nombreux apprentissages réalisés au quotidien sont directement centrés sur la personne et liés à l'expérience de celle-ci. Les événements de la vie de l'adulte, dans l'une ou l'autre de ses sphères de vie, le confrontent au fil du temps à faire de nouveaux apprentissages et à les intégrer. Ainsi, ces apprentissages influencent la personne dans ses façons de penser, d'être et d'agir dans son milieu. Porteurs de transformations, ces apprentissages informels méritent plus d'attention. La quête d'intégration foi et vie entreprise par le groupe d'adultes a offert une occasion unique de vivre un processus particulier d'intégration des apprentissages dans une situation concrète vécue au sein de la vie communautaire.

Le choix méthodologique de la recherche-action de Stringer (1996, 2007) a permis à la fois rigueur et souplesse vers le changement souhaité, une foi (dans sa dimension communautaire) intégrée à la vie communautaire. Les trois temps du processus de recherche-action clairement décrits par Stringer (1996, 2007) ont été suivis par le groupe. En effet, les onze cycles de trois temps (observation, réflexion et action) vécus par le groupe se sont déroulés spontanément au fil des rencontres, c'est-à-dire que le groupe a été à même de compléter les cycles entrepris en fonction de ses besoins. Plusieurs va-et-vient entre les temps d'observation et de réflexion ainsi qu'entre les temps de réflexion et d'action se sont produits incitant à identifier des indices pour démarquer les différents temps. Pour reconnaître le temps de l'observation, la description des événements survenus soit en relatant les faits ou en partageant des sentiments éprouvés constituait un indice révélateur. C'est principalement la comparaison de la situation vécue avec la vision communautaire portée par le groupe qui s'avérait utile pour retracer les temps de réflexion ou d'analyse. Quant aux temps d'action, ce sont les échanges entourant le choix et la

planification d'une activité ou d'une intervention particulière qui marquait le passage au troisième temps. Ces indices ont servi de guide pour retracer les différents cycles de la démarche dans le groupe.

La méthodologie privilégiée a également offert une flexibilité nous permettant, en tant qu'adultes, de prendre en main notre propre processus d'intégration dans une situation réelle qui nous préoccupait. Alors que les études sur le processus d'intégration des apprentissages ont porté presque exclusivement sur ce processus du point de vue de l'agent (personnel enseignant ou autre personne accompagnant le processus), cette recherche a apporté une nouveauté par son regard posé sur le point de vue du sujet (celui qui intègre) et encore plus en permettant à ce dernier de se prendre en main. La recherche-action a favorisé la participation active des membres du groupe dans le déroulement de la démarche, dans la mise en place des conditions favorables et le choix des actions à entreprendre pour apporter les changements désirés dans le milieu. Chacun et chacune a contribué à cette quête d'intégration foi et vie afin que la foi, dans sa dimension communautaire, se vive en cohérence avec sa vision. Le partage des responsabilités entre les membres pour mener à bien les rencontres a contribué à la prise en charge du groupe par lui-même. Le vécu du groupe s'inscrivait avec les principes véhiculés par la recherche-action communautaire de Stringer (1996, 2007) liés aux relations avec les gens, à la communication efficace, la participation active et l'inclusion des membres. D'ailleurs, les trois façons de nommer le groupe traduisaient clairement la reconnaissance de ce caractère communautaire : « groupe-communauté », « petite communauté » ou encore « groupe de réflexion ».

Somme toute, le choix de la recherche-action comme méthodologie a permis de suivre l'évolution du processus d'intégration de chacun des membres afin de mieux comprendre comment intégrer foi et vie et aussi de mettre en place des conditions et moyens dans le groupe et dans la paroisse pour favoriser cette intégration. Dans un

contexte tout à fait informel – dans un groupe communautaire formé autour de préoccupations communes - les douze personnes réunies pour mener cette quête d'intégration se sont ouvertes à leur vécu dans une démarche collaborative, soit celle proposée par Stringer (1996, 2007). En faisant un retour réflexif sur la démarche, un membre a souligné que « au contact des autres, on se formait les uns les autres. » (P02). Les résultats obtenus du travail effectué par notre groupe ont éclairé la dynamique du processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte et ont entre autres permis d'apporter des éléments de réponse à la première question de cette thèse : comment l'adulte intègre-t-il ses apprentissages? Les lignes qui suivent rappellent ces découvertes.

L'intégration des apprentissages chez l'adulte

Au cours de cette recherche-action, il a été fort utile aux membres du groupe de s'arrêter occasionnellement, pour jeter un regard sur la démarche d'intégration et sur ce qui se passait en chacun et dans le groupe. Il s'agissait d'examiner non seulement le cheminement en cours, mais plus particulièrement l'approfondissement des liens entre les quatre composantes de la dimension communautaire de la foi et la vie en communauté (dans notre groupe et dans la paroisse). Parfois, c'était la vision communautaire de la foi qui questionnait notre façon de vivre en communauté, comme ce fut le cas lors du partage entourant le contenu de la retraite, et, à d'autres occasions, c'était l'inverse, notre vécu cherchait des appuis dans notre vision.

Pour qu'il y ait intégration des apprentissages, nous l'avons souligné au deuxième chapitre, il faut la présence de quatre caractéristiques : 1) le rassemblement de un ou plusieurs éléments; 2) l'interaction entre ceux-ci; 3) la formation d'un tout cohérent et 4) le choix d'une direction. Dans le cas particulier de l'intégration foi et vie, ces quatre caractéristiques étaient réunies. Premièrement, nous avons la présence de plusieurs éléments à rassembler, soit les quatre composantes de la dimension communautaire de la foi (appartenance, Parole, solidarité et célébration) et les sphères

de la structure de vie (familiale, professionnelle, personnelle, sociale et communautaire), mais plus particulièrement la vie communautaire. Deuxièmement, l'interaction entre ces différents éléments s'est effectuée à travers le vécu du groupe et de la paroisse. Le mouvement qui s'établissait entre les éléments construisait des liens porteurs de sens. Troisièmement, la recherche d'une cohérence entre foi et vie visait la formation d'un tout cohérent. Les liens qui se sont tissés entre la foi dans sa dimension communautaire et la sphère de vie communautaire ont collaboré à créer ce tout cohérent. C'est à travers la dynamique entourant les deux événements marquants que nous avons vu cette création d'un nouveau sens qui unissait de façon harmonieuse la foi (vision portée par le groupe) et le vécu communautaire. Puis, quatrièmement, la formation de ce tout s'effectuait dans une direction déterminée, soit celle d'avoir une vie communautaire plus cohérente et ainsi vivre une foi adulte et responsable (au sein de la communauté) inspirée d'une vision d'Église issue du Concile Vatican II dont la source est l'Évangile. La présence de ces quatre caractéristiques a marqué la réalisation de l'intégration.

Le travail d'analyse a fait apparaître clairement le modèle systémique de l'intégration des apprentissages et la présence de quatre sous-systèmes : les sous-systèmes de création de sens, de direction, de recontextualisation et celui de régulation. Comme nous l'avons vu, nombreux sont ceux qui reconnaissent que la mise en marche d'un tel système part de l'expérience (Artaud, 1981; Freire, 1974; Jarvis, 1987; Knowles, 1980; Kolb, 1984; Lavoie, 1992; Merriam et Caffarella, 1999; Mezirow et al., 2000, 2001; Rogers, 2005; Villeneuve, 1991). Celle-ci constitue la porte d'entrée des apprentissages à intégrer. Pris dans un sens plus large, l'expérience implique le vécu de la personne, parfois actuel et parfois passé. L'adulte s'ouvre à ce vécu pour le regarder de plus près afin de lui donner un sens. Au cours de la recherche-action, ce sont deux événements qui ont particulièrement retenu l'attention des membres de notre groupe. En lien avec nos préoccupations, ces deux événements ont été la source de nos échanges cherchant à leur donner un sens. Il y a d'abord le retour sur le

contenu de la retraite et les événements entourant le départ du curé. Dans chacun des cas, l'ensemble des sous-systèmes s'est mis en branle pour tendre vers l'intégration. Les lignes suivantes décrivent brièvement le système d'intégration des apprentissages à la lumière du cas de l'intégration foi et vie.

Sous-système de création de sens

L'ouverture à son vécu est la porte d'entrée du sous-système de création de sens qui comprend quatre opérations. S'ouvrir à son vécu est apparu comme la première opération du sous-système de création de sens. Dans notre groupe, cette ouverture au vécu s'est fait notamment par l'expression des émotions ressenties face à une situation vécue ou encore par la description des événements. La deuxième opération qui consiste à *identifier le neuf* de la situation a permis à chacun et à chacune d'exprimer sa représentation du vécu (Villeneuve, 1991). La troisième opération vise à *créer des liens entre cette représentation et le cadre de référence* (Mezirow, 2001). Il a été intéressant de noter les liens tissés notamment avec différentes sphères de la structure de vie (Levinson et al., 1990), des expériences passées et les expériences des autres (personnes ressources ou autres références). Enfin, la dernière opération de ce sous-système permet de *donner un sens à ce neuf*. Au fil des échanges, les membres du groupe en sont venus à dégager la signification accordée au vécu dans des interventions semblables à celles-ci : « Moi, ce que je retiens de tout ça, c'est... » ou encore « En bout de ligne, on pourra dire que [...] nous a permis de réaliser que [...] ». L'analyse des chaînes de liens a montré que ces opérations n'ont pas eu lieu nécessairement de façon linéaire, mais la plupart du temps, dans un mouvement d'alternance entre les différentes opérations.

Sous-système de direction

Le système d'intégration des apprentissages comprend un sous-système de direction qui cherche à imprimer une direction aux apprentissages à intégrer. L'opération de ce sous-système consiste à *se donner une direction*. Pour le groupe, le désir de vivre la

dimension communautaire de la foi et de trouver et mettre en œuvre des moyens de la favoriser dans la paroisse s'inscrivait dans une vision d'Église inspirée du message évangélique relu dans l'esprit du Concile Vatican II. Se rappeler cette direction nous a permis de ne pas nous égarer sur des pistes de solutions sur lesquelles nous n'avions aucun pouvoir. Tout au cours des rencontres, les membres ont revisité cette direction et ont travaillé à la préciser afin qu'elle guide notre quête d'intégration foi et vie. C'est au regard de ces précisions que le vécu a pris sens et que le sens recontextualisé a trouvé des repères.

Sous-système de recontextualisation de sens

Le sous-système de recontextualisation de sens consiste en quelque sorte à transposer le sens créé dans un nouveau contexte. Trois opérations se déroulent à l'intérieur de ce sous-système. La première consiste à *créer un sens décontextualisé*. Le groupe a cherché à élargir à d'autres contextes le sens donné aux événements vécus. La deuxième opération veut *créer des liens avec des éléments du cadre de référence* (Mezirow, 2001). C'est ainsi, par exemple, que plusieurs comparaisons ont été évoqués avec d'autres communautés chrétiennes, des liens ont été établis avec différentes sphères de vie et des rapprochements ont été faits avec des lectures antérieures. Puis, la troisième opération permet de *donner un sens recontextualisé*, c'est-à-dire de passer d'une représentation conceptuelle (ou du sens décontextualisé) à une actualisation dans un nouveau contexte. Dans le processus d'intégration foi et vie, il y a eu un passage entre le sens donné à la retraite ou l'expérience du départ du curé et un nouveau projet. Un de ces projets, le Café de la Parole, a été réalisé pour se concrétiser au sein de la paroisse. Le choix des projets s'est effectué en lien avec la direction souhaitée et a mené à une manifestation concrète de l'intégration.

Sous-système de régulation

Tout au cours du processus d'intégration des apprentissages, le sous-système de régulation vise à porter un regard critique sur le processus d'intégration en cours afin

de s'assurer que les actions à entreprendre respectent les orientations choisies. Comme il a été mentionné, les auteurs sont nombreux à référer à la notion de régulation ou réflexion critique en lien avec l'apprentissage (Archambault, 2000; Allal et Mottier Lopez, 2007; Cassie et Haché, 1998; Cliche et al., 1997; Côté, 1998; Laurin et Lizotte, 1992; Lauzon, 1998; Merriam et Caffarella, 1999; Mezirow, 1997, 2001). De ces écrits, trois opérations ont été dégagées : *comparer le résultat de chaque opération; identifier les modifications à apporter et rajuster le tir*, le cas échéant. Ces opérations ont lieu afin de conserver un fonctionnement acceptable dans l'ensemble du système en lien avec le résultat attendu (Allal, 2007). Dans le cas de l'intégration foi et vie, le sous-système s'est exercé à la fois sous forme de réflexion personnelle et collective. À plusieurs reprises, les membres du groupe se sont questionnés sur l'agir du groupe ou encore sur leur propre agir en lien avec la dimension communautaire de la foi. Des incohérences ont été relevées par l'un ou l'autre marquant ainsi des écarts avec la vision communautaire souhaitée. Ces questionnements ont créé parfois des tensions et des discussions qui nous ont obligés de revoir notre fonctionnement ou nos perceptions et d'apporter des ajustements pour retrouver l'équilibre avec l'orientation privilégiée.

Résultat du processus d'intégration et ses manifestations

À la suite des opérations réalisées dans les sous-systèmes, le résultat du processus se présente par la formation d'un nouveau sens. C'est le produit de l'apprentissage (Barbès, 1996; Cantin et Chené-Williams, 1978; Cliche et al., 1997; Legendre, 1993; Legendre, 1998; Lenoir, 1991; Villeneuve, 1991). Il s'agit, pour la personne qui complète le processus, d'exprimer d'une quelconque façon l'apprentissage qui a été intégré. Cette manifestation peut prendre différentes formes, mais elle est primordiale pour montrer des signes tangibles de l'intégration (Roegiers, 2010; Villeneuve, 1991).

Dans le cas de l'intégration foi et vie, les résultats montrent qu'il y a eu intégration. Du processus d'intégration vécu à partir des deux événements marquants s'est dégagé

le sens donné à l'intégration foi et vie sous l'angle de la dimension communautaire. Ces six perspectives de sens indiquent la relation entre la vision (Vs) et le vécu (Vc) :

- 1) *passer de la Parole aux actes*; 2) *aligner sa vision et son parcours*; 3) *être branché à la Source et reconnaître la présence de Dieu dans le vécu*; 4) *réaffirmer ses valeurs dans des célébrations*; 5) *vivre l'espérance malgré les frustrations et les déceptions* et 6) *approfondir sa vision dans le contexte actuel*. Ces perspectives de sens ne nous permettaient pas simplement de regarder la vie avec un nouveau regard mais notre vie en était imprégnée; elles s'enracinaient au cœur même de notre communauté paroissiale. Les résultats ont montré que les membres ont manifesté l'intégration foi et vie en témoignant par un discours, une attitude et/ou un comportement que la dimension communautaire de la foi se concrétisait dans les sphères de leur structure de vie (Levinson et al., 1990) et plus particulièrement dans la sphère communautaire. Les actions posées du T01 au T18, comme par exemple la planification et la réalisation des Café de la Parole, l'accueil de la famille colombienne et la participation aux rencontres avec des représentants diocésains, ont été des preuves concrètes que les membres intégraient la foi dans la dimension communautaire (VsA, VsP, VsS et VsC). Cette manifestation était non seulement exprimée dans la communauté paroissiale, mais également entre les membres eux-mêmes à l'intérieur de la vie du groupe. Les résultats des analyses des chaînes de liens ont révélé que les neuf membres (dont les chaînes de liens ont été analysées) ont exprimé par un discours, une attitude et un comportement l'intégration de la composante Appartenance (VsA). Cinq membres ont manifesté leur intégration sous ces trois formes pour les quatre composantes de la dimension communautaire de la foi. Les quatre autres membres ont exprimé sous les trois formes deux des composantes et sous au moins deux formes deux autres composantes. Ainsi, ces manifestations ont démontré une intégration de la foi et de la vie sous l'angle de la dimension communautaire.

Ce cas particulier d'intégration, vécu dans un cadre informel au cœur de la vie communautaire d'un groupe d'adultes, laisse entrevoir qu'un nouveau rapport entre vision (Vs) et vécu (Vc) pourrait se retrouver dans d'autres types d'apprentissage à intégrer, que ce soit dans un contexte différent, informel, non formel ou peut-être même formel. Le processus d'intégration des apprentissages est marqué par une relation entre des éléments et une réalité tirée de la structure de vie qui peut se vivre dans plusieurs autres situations de la vie. Ainsi, dans d'autres circonstances, pour l'adulte, intégrer des apprentissages pourrait signifier : 1) *passer de la théorie à la pratique*; 2) *aligner ses apprentissages dans sa démarche de formation ou son parcours de vie*; 3) *être branché sur les principes fondamentaux de sa vie et en reconnaître les manifestations dans son quotidien*; 4) *communiquer ses idées dans des contextes différents*; 5) *persévérer malgré les difficultés rencontrées* et 6) *actualiser ses connaissances*. Bien entendu, comme il a été mentionné précédemment, l'expression d'une manifestation, sous une forme ou l'autre, vient attester qu'il y a eu véritablement intégration.

Finalité du processus d'intégration des apprentissages

Comme tout système a un but ou une finalité (Bertalanffy, 1980; Checkland, 1993), le système d'intégration des apprentissages dans une perspective humaniste s'y conforme et tend vers le plein accomplissement de la personne. Dans le cadre de cette recherche, le système d'intégration mis en branle par les membres de notre groupe visait une plus grande maturité de la foi, une foi adulte et responsable à vivre au sein de la communauté. Comme le souligne le théologien Grün (2008), « la maturité n'est pas quelque chose que l'on développe pour soi, c'est aussi quelque chose qui est bénéfique pour les autres. » (p.10). C'est ce qu'on a pu constater au cours de la recherche-action. Le processus d'intégration a guidé les membres vers la réalisation d'une plus grande cohérence de leur foi non pas pour se tourner vers eux-mêmes mais pour être au service des besoins de la communauté chrétienne. En ce sens, faire de la réalisation de soi une finalité du système d'intégration des apprentissages a des

répercussions enrichissantes non seulement pour la personne, mais aussi sur le milieu environnant.

Somme toute, cette finalité rappelle que le processus d'intégration des apprentissages constitue un travail continu, qui est toujours à parfaire en fonction notamment des défis à relever, des contextes et des âges de la vie. L'intégration totale n'existe pas, disait Dressel (1958a, 1958b), elle est toujours perfectible, mais permet toutefois d'observer des changements chez la personne à certains moments (Conseil supérieur de l'éducation, 1991a). Au fil du temps, les apprentissages intégrés s'enracinent dans le cadre de référence de la personne et deviennent pour elle des repères dans sa vie. C'est ce que le cas de l'intégration foi et vie a permis de constater à travers les deux événements marquants qui ont retenu l'attention de notre groupe.

Le pivot d'intégration des apprentissages

Les analyses réalisées ont montré que le processus d'intégration des apprentissages est similaire chez tous les adultes, mais qu'il existe des différences dans la façon de créer des liens. Cette façon particulière d'organiser les liens par une personne peut être vue comme une sorte de pivot ou de structure permettant d'intégrer les apprentissages à réaliser. Tel que vu précédemment, l'établissement de liens à l'intérieur du système d'intégration constitue une opération fondamentale. Dès lors, le pivot représente une pièce maîtresse puisqu'il voit à l'organisation de tous les liens. L'analyse des chaînes de liens a montré que cette structure comportait deux extrémités utilisées dans la création des liens : l'une se référait directement à l'objet d'apprentissage et l'autre, à la structure de vie. Chaque extrémité comporte autant de parties qu'il y a de concepts clés qui y sont rattachés. Dans le cas de l'intégration foi et vie, l'extrémité liée à la dimension communautaire de la foi (objet d'apprentissage) comportait quatre parties (VsA, VsP, VsS et VsC) et l'autre extrémité qui représentait la structure de vie (Levinson, 1996), comportait cinq parties correspondant aux sphères de la vie familiale, professionnelle, sociale, personnelle et communautaire.

Ces deux extrémités sont les points d'ancrage à partir desquels une chaîne de liens est tissée. Les liens s'établissent entre une ou des parties d'une même extrémité et une ou des parties de l'autre extrémité. Le premier lien devient le maillon initial d'une chaîne qui peut être plus ou moins longue; la longueur de celle-ci étant déterminée par le nombre de liens créés dans le développement d'une idée exprimée jusqu'à ce que la personne abandonne son intervention pour diverses raisons.

Ainsi, un regard sur les différentes façons d'organiser les liens a permis de faire ressortir trois types de structure de pivots : type A, type B et type C. Ces trois types de structure, il faut le rappeler, représentent des manières propres de structurer les liens en vue de l'intégration et non pas des niveaux d'intégration. La structure de pivot de type A présente une organisation complexe qui fait ressortir la présence de nombreux liens. Ce pivot possède plusieurs points d'ancrage aux deux extrémités à partir desquels se tissent des liens. Les chaînes de liens incluent régulièrement des relations avec d'autres sujets notamment l'actualité et des références à d'autres. C'est l'organisation qui offre le plus grand nombre de chaînes de liens et les plus longues (7 à 9 liens). Cette organisation compte un nombre considérable de liens généralement très détaillés qui s'entrecroisent en vue de former un tout cohérent. Le rapport entre les manifestations de l'intégration et la structure de pivot a montré que le type A produit une grande quantité d'expressions sous des formes diversifiées (discours, attitude et comportement).

La structure de pivot de type B, quant à elle, fait voir une autre manière d'intégrer. Possédant moins de points d'ancrage à chaque extrémité que le type A, cette structure de pivot construit tout de même des chaînes de liens pouvant atteindre sept liens. Souvent, celles-ci incluent également des liens avec des sujets tels que l'actualité ou encore des connaissances antérieures sans toutefois être très développés. Cette organisation comprend un nombre total de liens modéré qui se réunissent dans le but de former un tout harmonieux. Le rapport entre les manifestations de l'intégration et

la structure de pivot a montré que le type B produit une quantité plus grande d'expressions sous forme d'attitudes (A) et de comportements (C) que sous la forme de discours (D).

La dernière structure de pivot, soit celle de type C, a montré une organisation de liens plus simple que les deux autres types ainsi que la présence d'un nombre restreint de chaînes de liens. Comparativement aux autres structures, celle-ci possède un nombre peu élevé de points d'ancrage, ce qui n'empêche pas la création de liens même si ceux-ci sont faits avec beaucoup moins de détails. Moins nombreuses, les chaînes de liens comprennent également des liens occasionnels avec d'autres sujets tels l'expérience des autres ou le vécu du groupe. Le rapport entre les manifestations de l'intégration et la structure de pivot a montré que le type C conduit à une expression sous forme d'attitudes (A) et de comportements (C) plus importante que sous la forme de discours (D).

Somme toute, quel que soit son type, le pivot d'intégration des apprentissages d'une personne constitue sa manière personnelle de créer et d'organiser l'ensemble des liens. Chaque structure conduit donc à l'intégration; c'est la manière d'y parvenir qui est différente. On ne peut conclure qu'une structure de pivot plus complexe comme celle de type A constitue un avantage et serait à privilégier. Cela supposerait qu'il y aurait des niveaux d'intégration et il faudrait alors faire l'hypothèse que plus il y a de liens, plus les apprentissages sont intégrés. Cette question, tout comme celle qui amène à ces différences de structure, dépasse largement le cadre de la présente recherche. Cela ouvre la porte à d'autres recherches.

En effet, d'autres questions mériteraient d'être explorées. Les structures de pivot qui sont apparus dans la présente recherche effectuée dans un contexte informel se retrouveraient-elles dans un autre contexte? Une personne manifesterait-elle la même structure de pivot dans le cadre de d'autres types d'apprentissage? Y a-t-il un lien

entre les structures de pivot d'intégration et les styles d'apprentissage? Plus l'adulte comprendra comment il intègre ses apprentissages, mieux il pourra apprendre et intégrer et mieux nous serons outillés pour l'accompagner et le soutenir dans son cheminement.

Jusqu'à présent, l'attention a été portée sur les éléments de réponse apportés à la première question de cette thèse portant sur le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte. L'objectif était de décrire les étapes du processus d'intégration des apprentissages en contexte informel autodirigé. À partir du cas d'intégration foi et vie, celui-ci a été présenté de son point de départ à sa manifestation. L'analyse du vécu du groupe a fait ressortir également comment l'intégration s'est manifestée sous différentes formes. De plus, les adultes de notre groupe ont identifié et mis en place des conditions et des moyens pour favoriser l'intégration foi et vie. Ce cas particulier d'intégration a ainsi contribué à répondre à la deuxième question de la thèse : Quelles sont les conditions favorisant l'intégration des apprentissages chez l'adulte en contexte informel autodirigé. Les pages qui suivent reprendront brièvement les conditions et les moyens retenus et mis en place par le groupe qui sont également susceptibles d'aider d'autres adultes à intégrer leurs apprentissages.

Conditions et moyens favorisant l'intégration des apprentissages chez l'adulte dans un contexte informel

Pour intégrer des apprentissages dans un contexte informel, l'adulte met en place, consciemment ou non, des conditions et adopte des moyens. Le point de vue de l'adulte sur la question étant peu connu méritait qu'on s'y attarde. La particularité de cette étude a été de laisser les adultes qui vivaient une démarche d'intégration identifier eux-mêmes des conditions propices et avoir recours à des moyens pour répondre adéquatement à leur quête. Cinq conditions ont été identifiées par le groupe pour lesquelles des moyens ont été mis en place. Ces conditions et moyens ont été

transposés dans un contexte plus large, pouvant, à notre avis, être considérés dans d'autres milieux où des apprentissages sont à intégrer. Faisons un bref rappel.

Première condition : *Avoir le désir d'intégrer ses apprentissages*. Pour s'ouvrir à ce désir ou pour le susciter chez d'autres des moyens peuvent être utiliser : *lancer des invitations* liées à des préoccupations réelles, *vivre ou faire vivre des expériences ou des rencontres* permettant d'entrer en contact direct avec l'objet à intégrer, *demeurer branché sur des préoccupations réelles* ce qui permet d'établir des liens entre l'objet à intégrer et les sphères de la structure de vie.

Deuxième condition : *Se mettre en mouvement*. C'est à l'adulte qu'il revient de créer des liens et de donner sens à ce qu'il vit dans les activités quotidiennes. Des moyens peuvent favoriser cette mise en mouvement : *répondre affirmativement à une invitation* en étant ouvert aux occasions d'apprendre qui s'offrent au quotidien, *prendre des risques* en osant mettre des mots sur le vécu ou en acceptant de répondre à des questions de l'entourage qui l'incitent à faire des liens.

Troisième condition : *Avoir des lieux diversifiés ou de multiples situations pour intégrer*. Trouver des lieux permettant de lier l'expérience de la vie et les apprentissages s'est avéré pertinent pour créer un environnement propice pour intégrer. Quatre lieux ont été identifiés : 1) *avoir des lieux pour échanger avec d'autres*. Des moyens peuvent être mis en place pour favoriser ces échanges notamment *choisir un endroit approprié* permettant de créer une ambiance propice aux discussions; *créer un climat de confiance* où les personnes se sentent accueillies et respectées; *privilégier une animation démocratique lors des échanges* qui valorise les rapports égalitaires entre les gens; *utiliser des outils de communication variés*. 2) *Avoir des lieux pour développer sa pensée*. Les moyens suivants ont permis aux adultes du groupe de nourrir leur réflexion : *lire ou consulter des documents écrits; s'informer par l'entremise des médias, suivre un cours ou assister à une conférence;*

écrire un texte et faire une synthèse et enfin, aborder des sujets ou thèmes variés liés à l'expérience ou à l'objet à intégrer. 3) *Avoir des lieux pour concrétiser sa pensée.* Comme l'intégration ne se limite pas à une activité intellectuelle, elle doit se vivre dans des situations concrètes où pensée et expérience de vie se rencontrent. Dans la recherche, le groupe lui-même et la paroisse ont offert des lieux propices pour mettre en pratique la foi que ses membres cherchaient à intégrer. Les moyens suivants ont été mis en place : *participer à des projets individuels ou collectifs et évaluer les situations où ses ressources peuvent être mises à contribution* en distinguant les façons les plus appropriées d'intervenir. 4) *Avoir des lieux pour évaluer le chemin parcouru.* Il s'agit de porter un regard sur les réalisations en lien avec la direction choisie. L'évaluation peut comporter une appréciation de l'accomplissement des réalisations et également les projections du travail à faire pour l'atteinte de l'objectif visé. Les moyens suivants peuvent être utilisés : *faire un bilan de la situation et célébrer avec d'autres le chemin parcouru.*

Quatrième condition : *prendre la parole* incite l'adulte à clarifier sa pensée, ses idées pour se faire comprendre des autres. Des moyens favorisent la prise de parole : *se questionner et questionner les autres; partager son expérience à travers des activités variées et présenter un sujet à d'autres.*

Cinquième condition : *Se donner du temps.* Pour intégrer, il faut du temps. Il importe de s'arrêter pour, entre autres, réfléchir, échanger avec d'autres, faire des liens, se questionner ou poser des gestes. Les moyens retenus par notre groupe ont été les suivants : *s'accorder du temps de réflexion individuelle* pour prendre du recul vis-à-vis l'expérience vécue et porter un regard critique sur soi, sur ses actions en lien avec la direction souhaitée et *planifier des rencontres avec d'autres sur une base régulière* pour vivre des expériences enrichissantes.

Stratégies d'intégration des apprentissages

Pour assurer l'existence des conditions décrites précédemment et faciliter l'intégration des apprentissages chez l'adulte, des moyens ont été identifiés. Tel que présenté au chapitre 4, ces moyens ont été regroupés sous quatre ensembles d'ordres différents : des moyens d'ordre relationnel, des moyens d'ordre cognitif, des moyens de l'ordre de la métacognition et des moyens de l'ordre de l'intervention. Ces ensembles de moyens peuvent également être appelés des stratégies d'intégration qui facilitent le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte.

Une stratégie d'ordre relationnel regroupe l'ensemble des moyens qui visent à créer des relations de confiance entre les personnes afin de pouvoir avoir des lieux propices pour échanger avec d'autres et prendre la parole. À titre d'exemple, mentionnons la création d'un climat respectueux envers l'autre où chaque personne a le droit de parole et où les décisions sont prises de façon consensuelle. Une stratégie d'ordre cognitif se compose d'un ensemble de moyens relevant d'opérations cognitives qui veulent favoriser la création des liens entre la vision et les sphères de la structure de vie. Parmi les moyens appartenant à cette stratégie, on retrouve : se questionner et questionner les autres pour mieux comprendre une idée ou une situation et inviter l'autre à illustrer ses propos d'exemples concrets tirés de son quotidien. Une stratégie d'ordre métacognitif comporte un ensemble de moyens pour réfléchir de façon critique sur la façon de procéder pour atteindre la direction souhaitée. Par exemple, faire un bilan personnel ou collectif en se situant par rapport à l'objectif visé. Et enfin, une stratégie de l'ordre de l'intervention relève d'actions concrètes à poser pour favoriser le passage d'une conception de l'objet à intégrer et des contextes dans lesquels elle peut se concrétiser. Parmi les moyens relevant de cette stratégie, on retrouve : élaborer un projet individuel ou collectif permettant les liens entre la vision et le vécu.

Finalement, cette recherche-action sur l'intégration foi et vie s'est avéré pertinente pour mieux comprendre le processus d'intégration des apprentissages du point de vue de l'adulte. Dans un contexte d'apprentissage informel, au cœur d'une problématique réelle, les membres du groupe nous donnaient accès à leur démarche pour intégrer foi et vie. Reconnaisant que l'adulte est responsable de son propre processus d'intégration, il s'est révélé pertinent que cette démarche soit initiée par les adultes eux-mêmes. L'occasion était idéale non seulement pour suivre les étapes de la démarche d'intégration, mais également pour en voir des traces dans le groupe et dans la paroisse par les actions réalisées. Le contexte permettait également de connaître le point de vue des adultes sur les conditions qui favorisent l'intégration. Les membres ont créé des conditions propices à l'intégration foi et vie et mis en place des moyens favorisant l'intégration. Ainsi, des résultats ont été obtenus tant sur les étapes du processus d'intégration que sur les conditions mises en place pour le faciliter.

La présente recherche contribue ainsi à l'avancement des connaissances en éducation, spécifiquement quant aux apprentissages en contexte informel. Notre démarche a permis de clarifier le concept d'intégration des apprentissages notamment par sa présentation sous forme systémique, ce qui a permis d'en comprendre la dynamique. Cette étude a révélé l'existence de processus personnels d'intégration : la notion de pivots de l'intégration constitue une originalité de la recherche car elle identifie des manières différentes d'intégrer. Cette recherche-action a également des retombées pratiques. Une meilleure compréhension des conditions et des moyens qui favorisent l'intégration des apprentissages pourrait être utile aux adultes apprenants comme aux personnes qui les accompagnent et ce, dans différents contextes.

Bien que la recherche ait contribué au domaine de l'éducation, le milieu ecclésial peut lui aussi bénéficier des retombées de notre recherche-action. En effet, l'Église ne cesse de souhaiter que les personnes croyantes vivent foi et vie de manière intégrée.

La connaissance du processus d'intégration, en particulier de l'importance de créer des liens, est de nature à éclairer les personnes soucieuses de cohérence entre leur foi et leur vie et celles qui ont mission de les soutenir dans leur cheminement. Notre recherche propose en particulier des pistes pour favoriser l'intégration de la dimension communautaire de la foi. L'expérience vécue par le groupe illustre l'importance pour les adultes croyants d'une participation responsable dans l'intégration de cette dimension. L'importance de les placer au centre de ce cheminement apparaît primordiale. Finalement, l'expérience vécue par le groupe montre comment un petit groupe peut être une véritable communauté en lien avec une communauté plus grande, comme la paroisse, que certains aiment se représenter comme communauté de communautés.

À l'ère où l'on promeut l'apprentissage tout au long de la vie, il nous apparaît important que la recherche se poursuive sur l'intégration des apprentissages chez l'adulte. Plus le processus d'intégration sera compris, plus l'accomplissement de l'adulte sera favorisé par des démarches non pas aléatoires, mais bel et bien facilitantes et étroitement reliées à sa vie. Intégrer ses apprentissages est une nécessité pour qui veut vivre un plein épanouissement de sa personne. L'intégration des apprentissages permet non seulement de voir ou de comprendre la réalité ou le vécu avec une nouvelle perspective, mais de vivre pleinement de ses apprentissages dans toutes les sphères de la vie.

RÉFÉRENCES

- Aittola, T. (1999, Février). *Possibilities of informal learning inside and outside the school*. Communication présentée à la European Conference on Lifelong Learning, Bremen, Allemagne.
- Alberich, E. (1986). *La catéchèse dans l'Église*. Paris: Éditions du Cerf.
- Alberich, E., & Binz, A. (2000). *Adultes et catéchèse*. Ottawa: Novalis.
- Alberich, E., Derroitte, H., & Vallabaraj, J. (2006). *Les fondamentaux de la catéchèse*. Bruxelles: Lumen Vitae.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (Éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. (pp. 7-23). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L., (Éds). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Anderson, G., Herr, K., & Nihlen, A. (1994). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Angers, P., & Bouchard, C. (1990). *Les jugements, les valeurs et l'action*. Montréal: Bellarmin.
- Archambault, G. (1998). *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Archambault, G. (2000). *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Artaud, G. (1981). Savoir d'expérience et savoir théorique: pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience. *Revue des sciences de l'éducation*, VII(1), 135-151.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative: au delà de l'autoritarisme et du laisser faire*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Assemblée des évêques catholiques du Québec. (1994). *L'engagement des communautés chrétiennes dans la société*. Québec: Fides.
- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data*. New York: New York University Press.
- Bah, T. H. (2005). L'intégration des savoirs au primaire: une étude des croyances des enseignants de Guinée. Paris: L'Harmattan.
- Barbès, P. (1996). *L'intégration théorie-pratique chez les élèves: vers la construction d'un savoir professionnel*. Saint-Jérôme: Cégep de Saint-Jérôme.
- Bassey, M. (1995). *Creating education through research: A global perspective of educational research for the 21st-century*. Newark, NJ: Kirklington Moor Press.
- Baum, G. (1975). Personal experience and style of thought. Dans G. Baum (Éd.), *Journey: The Impact of Personal Experience on Religious Thought*. New York: Paulist Press.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24, 101-139.
- Beauchesne, A., Garant, C., & Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.
- Beaudoin, C. (1997). *Le phénomène d'intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

- Bellefleur-Raymond, D. (2003). *Trois défis du mitan de la vie*. Saint-Laurent, Québec: Fides.
- Bellefleur-Raymond, D. (2005). *Accompagner des adultes dans la foi: l'andragogie religieuse*. Ottawa: Novalis.
- Bertalanffy, L. V. (1980). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.
- Bizier, N. (1998). L'intégration des apprentissages dans les programmes d'études. *Pédagogie collégiale*, 12(2), 21-23.
- Blais, M., Chamberland, E., Hrimech, M., & Thibault, A. (1994). *L'andragogie: champ d'études et profession*. Montréal: Guérin Universitaire.
- Borgia, E. T., & Schuler, D. (1996). Action reasearch in early childhood education. *ERIC Digest*, 1-7.
- Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M., & Lécuyer, B. (2003). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Larousse.
- Boulet, A. (1998). Un plan d'ensemble pour l'intégration des TIC dans la formation des enseignants: l'exemple d'une université québécoise. Dans R. Guir (Éd.), *La formation des enseignants et des formateurs aux nouveaux usages et aux nouvelles pratiques des technologies de l'information et des réseaux* (pp. 220-239). Bruxelles: De Boeck.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2009b). Être adulte et devoir en répondre sans toujours le pouvoir. Dans J.-P. Boutinet & P. Dominicé (Éds.), *Où sont passés les adultes? Routes et déroutés d'un âge de la vie* (pp. 41-65). Paris: Téraèdre.
- Boutinet, J.-P. (Éd.). (2009a). *L'ABC de la VAE*. Toulouse: Éditions érès.

- Boyer, J.-Y. (1983). *Production d'un modèle d'intégration des objectifs d'apprentissage en français et en sciences de la nature: rapport de recherche*. Gatineau, Québec: Université du Québec à Hull.
- Brennan, M., & Noffke, S. (1997). Uses of data in action research. Dans T. Carson & D. Samara (Éds.), *Action research as a living practice* (pp. 23-44). New York: Peter Lang.
- Breton, J.-C., & Mori, B. (2003, Novembre). Le diagnostic se précise. *Présence Magazine*, 12, 16-17.
- Brooks-Harris, J. E., & Stock-Ward, S. R. (1999). *Workshops: Designing and facilitating experiential learning*. New Delhi: Sage Publications.
- Brougère, G., & Ulmann, A. L. (Éds.). (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Buhler, C. (1968). The integrating Self. Dans C. M. Buhler, F. Massarik & J. F. T. Bugental (Éds.), *The course of human life: a study of goals in the humanistic perspective* (pp. 330-350). New York: Springer
- Busque, L., & Lacasse, R. (1998). Démarche de formation à l'intégration des mathématiques, des sciences et de la technologie dans la formation initiale des maîtres en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 165-188.
- Cairns, T. (2000). For the sake of informality. *Adults Learning*, 12(3), 16-18.
- Cantin, G. (1979). *Une méthode d'intégration des apprentissages*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Cantin, G., & Chené-Williams, A. (1978). L'intégration des apprentissages: du pourquoi au comment. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 375-387.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W., & Schliemann, A. D. (1985). Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.

- Carré, P. (2009). Les apprentissages professionnels dans les organisations. Dans G. Brougère & A.-L. Ulmann (Éds.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 169-181). Paris: Presses Universitaires de France.
- Cassie, J. R. B., & Haché, D. (1998). L'utilisation d'une heuristique curriculaire pour créer un apprentissage adapté à la vie. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 75-93.
- Castel, R. (1994). La précarité: transformations historiques et traitement social. Dans M.-H. Soulet (Éd.), *De la non-intégration: essais de définition théorique d'un problème social contemporain* (pp. 11-25). Fribourg Suisse: Éditions Universitaires.
- Causse, J.-D. (2007, Février). *Croire aujourd'hui: langage et transmission*. Communication présentée à la Rencontre-Formation-Marseille, Église réformée de France, Marseille, France.
- Charbonneau, P.-É. (2008). *Célébrer l'annonce de Vatican II: Mgr Charbonneau, un témoin qui raconte*. Montréal: Novalis.
- Charron, A., Lemieux, R., & Thérioux, Y. R. (1992). *Croyances et incroyances au Québec*. Montréal: Fides.
- Checkland, P. (1993). *Systems thinking, systems practice*. England: John Wiley & Sons.
- Claux, R., Lemay, P., & Baribeau, C. (1992). La recherche-action: fondements, pratique et formation. *Revue de l'association pour la recherche qualitative (ARQ): La recherche-action de Kurt Lewin aux pratiques contemporaine*, 7, 53-66.
- Cliche, L., Lamarche, J., Lizotte, I., & Tremblay, G. (1997). *Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines*. Ville Saint-Laurent, Québec: Éditions du renouveau pédagogique.

- Concile Vatican II. (1964). *Constitution dogmatique sur l'Église Lumen Gentium*.
Page consultée le 15 février 2010. Repéré à
http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_fr.html
- Conference Board du Canada. (2000). *Compétences relatives à l'employabilité 2000+*.
Page consultée le 29 janvier 2010. Repéré à
<http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/pdfs/esp2000f.pdf>
- Conférence des évêques catholiques du Canada. (2004). *Déclaration à l'occasion de la décision de la Cour Suprême du Canada dans le renvoi sur le mariage*.
Page consultée le 15 juin 2004. Repéré à
<http://www.cccb.ca/site/frc/component/content/1602?task=view>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2010). *État de l'apprentissage au Canada: revue de l'année*. Ottawa.
- Conseil œcuménique du Vatican. (1993). *Catéchisme de l'Église catholique*. Ottawa: Conférence des Évêques catholiques du Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1991a). *L'intégration des savoirs au secondaire: au cœur de la réussite éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1991b). L'intégration des savoirs: un enjeu éducatif fondamental. *Pédagogie collégiale*, 5(1), 43-44.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Corsini, R. J. (1999) *The Dictionary of Psychology*. USA: Taylor & Francis.
- Coste, R. (2000). *Les dimensions sociales de la foi: pour une théologie sociale*. Paris: Éditions du Cerf.
- Coste, R. (2004). *Les fondements théologiques de l'Évangile social*. Sherbrooke: GGC Éditions.

- Côté, R. L. (1998). *Apprendre: formation expérientielle stratégique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Couture, I., & Ouellet, J. (1996). *Favoriser l'intégration des apprentissages pour la mise en œuvre des programmes d'enseignement collégial*. Chicoutimi: Cégep de Chicoutimi.
- D'Amour, C. (1997). Pourquoi se préoccuper de l'intégration des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 17-21.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors série 3*, 28-42.
- Delbrel, M. (1966). *Nous autres, gens des rues: textes missionnaires*. Paris: Éditions du Seuil.
- Delory, C. (1994). L'intégration des savoirs. *Forum des pédagogies*, 9-13.
- Demers, L., Pelchat, Y., & Côté, G. (2002). Intégration institutionnelle et intégration des services: l'expérience de la région des Laurentides. *Recherches sociographiques*, XLIII(3), 549-576.
- Desrochers, S. (2009). *Les apprentissages impliqués dans le développement spirituel d'adultes qui commencent ou recommencent une démarche d'éducation catholique*. Mémoire de maîtrise en andragogie, Université de Montréal.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- D'Hainaut, L. (1982). *Analyse et régulation des systèmes éducatifs: un cadre conceptuel*. Paris: Éditions Fernand Nathan.
- D'Hainaut, L. (1990). Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale. *Pédagogie collégiale*, 3(3), 33-43.

- D'Hainaut, L., Yerodia, L., Vaideanu, G., Super, D. E., Ochs, R., & Lawton, D. (1979). *Programmes d'études et éducation permanente: l'éducation en devenir*. Paris: Presses de l'UNESCO.
- Diocèse de Saint-Jean-Longueuil. (1994). *Guide pour les petites communautés ecclésiales*. Québec: Fides.
- Dolbec, A. (1997). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 467-496). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A., & Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 199-224). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Dolbec, A., & Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (pp. 531-570). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. & Savoie-Zajc, L. (1994). La recherche-action: un processus générateur de changements planifiés. Dans J. Chevrier (Éd.), *La recherche-action en éducation comme source de changement* (pp. 201-218). Montréal: Éditions Logiques.
- Doron, R., & Parot, F. (2003) *Dictionnaire de Psychologie*. France: Quadrige/Presses Universitaires de France.
- Dressel, P. L. (1958a). Integration: An expanding concept. Dans N. B. Henry (Éd.), *The integration of educational experiences: The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 251-263). Chicago, Illinois: The National Society for the Study of Education.
- Dressel, P. L. (1958b). The meaning and significance of integration. Dans N. B. Henry (Éd.), *The integration of educational experiences* (pp. 3-25). Chicago, Illinois: The National Society for the Study of Education.
- Dulles, A. (1983). *Models of revelation*. New York: Doubleday & Company, Inc.

- Duquoc, C. (2003). *Jésus, homme libre*. Paris: Éditions du Cerf.
- Durand-Lutzy, N. (2002). L'intégration des contenus essentiels de la foi chrétienne. Dans Office de catéchèse du Québec (Éd.), *Les Actes du Carrefour 2001: la catéchèse dans la culture actuelle: des passages à faire* (pp. 59-63). Montréal: Office de catéchèse du Québec.
- Eaton, S. E. (2010). *Formal, non-formal and informal learning: The case of literacy, essential skills and language leaning in Canada*. Calgary: Eaton International consulting Inc.
- Église catholique Congregatio pro clericis. (1997). *Directoire général pour la catéchèse*. Ottawa: Conférence des évêques catholiques du Canada.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educationnal change*. Milton Keynes: Open University Press.
- English, L. M., & Gillen, M. A. (2000). A postmodern approach to adult religious education. Dans A.L. Wilson & E. Hayes (Éds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 523-538). San Francisco: Jossey-Bass.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1978). *Adulthood*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *Enfance et société*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Erikson, E. H., Erikson, J. M., & Kivnick, H. (1986). *Vital involvement in old age*. New York: W. W. Norton.
- Feldman, A. (1994, Avril). *Teachers learning from teachers: Knowledge and understanding in collaborative action research*. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Reasearch Association, New Orleans.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.

- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. California: Sage Publications, Inc.
- Fossion, A. (1997). *Dieu toujours recommencé: essai sur la catéchèse contemporaine*. Montréal: Novalis.
- Fossion, A., & Ridez, L. (1987). *Adultes dans la foi: pédagogie et catéchèse*. Tournai/Bruxelles: Desclée/Lumen Vitae.
- Foulquié, P. (1991). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. New York: Harper Collins.
- Francoeur-Bellavance, S. (1986). Une démarche d'intégration des apprentissages. *Revue Liaisons*, 10(2), 39-43.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés: suivi de conscientisation et révolution*. Paris: François Maspero.
- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés: suivi de conscientisation et révolution*. Paris: La Découverte.
- Garceau, B. (1997). *La voie du désir*. Montréal: Médiaspaul.
- Garnier, F. (1998, Juin). *L'intégration des apprentissages en sciences humaines*. Communication présentée au colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Gehrke, N. (1991). Explorations of teachers' development of integrative curriculums. *Journal of Curriculum Supervision*, 6(2), 107-112.
- Geoffroy, Y. (2003). *Les représentations sociales des professeurs de sciences humaines de deux cégeps au regard de l'interdisciplinarité, de l'intégration et de la professionnalisation dans un contexte de réforme curriculum et de l'enseignement collégial*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.

- Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (1997). Les manuels scolaires au service d'une pédagogie de l'intégration: exemple d'un manuel d'éveil aux sciences sociales et naturelles. *Éducation-Formation*, 247, 9-22.
- Giguère, P.-A. (1991). *Une foi d'adulte*. Ottawa: Novalis.
- Giguère, P.-A. (2002). Catéchèse et maturité de la foi. Montréal, Belgique: Novalis, Lumen Vitae.
- Girard, R. (1992). *Éducation à la foi chrétienne et développement humain*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gould, R. (1978). *Transformations: Growth and change in adult life*. New York: Simon and Schuster.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, G., Villeneuve, J., & Nézet-Séguin, C. (1984). *Recherche-action et perfectionnement des enseignants: bilan d'une expérience*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Greenwood, D., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: social Research for social change*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Groome, T. (2006). Bringing life to faith and faith to life: For a shared christian praxis approach and agaisnt a detractor. *Compass*, 40(3), 17-24.
- Grün, A. (2008). *Accomplir son humanité*. Paris: Éditions Salvator.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of learning: Cognition, instruction, and reasoning*. Sandiego, California: Academic Press.

- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay Compagny.
- Hopkins, L. T. (1937). *Integration: Its meaning and application*. New York: Appleton-Century.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie: le développement psychosocial de l'adulte* (3e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.
- Hugon, M.-A. & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, recherches action: le cas de l'éducation : synthèse des contributions et des débats du Colloque organisé par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), Paris, les 22, 23 et 24 octobre 1986*. Bruxelles-Paris : De Boeck.
- Imel, S. (2000). Contextual learning in adult education. *Practice Application, Brief no. 12*. Page consultée le 15 janvier 2010. Repéré à <http://www.calpro-online.org/eric/docs/pab00021.pdf>
- Jacquard, A. (2003). *Dieu?* Paris: Bayard.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 164-172.
- Jonnaert, P. (2001). *Compétences et socioconstructivisme: de nouvelles références pour les programmes d'études*. Communication présentée à la deuxième Conférence annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire, Bobo Dioulasso, Burkina Faso.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie, Revue scientifique virtuelle*, XXIX(1).

- Kember, D. (2000). *Action learning and action research: Improving the quality of teaching & learning*. London: Kogan Page Limited.
- Kemmis, S., & Henry, C. (1984). *Strategies and practices in action research*. School-Controlled Improvement Processes Research and Development Group, School of Education, Deakin University.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6e éd.). Amsterdam: Elsevier.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Larter, A. (1988). *An action research approach to classroom discussion in examination years*. University of Bath.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Lataille-Démoré, D. (1998). Le défi de l'intégration des apprentissages et la refonte du programme de formation initiale à l'enseignement en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 137-164.
- Laurin, S., & Lizotte, I. (1992). *L'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial*. Ville Lasalle: Collège André-Laurendeau.

- Lauzon, F. (1997). Quelques pistes pour favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 32-33.
- Lauzon, F. (1998). *L'intégration et le transfert des apprentissages: un défi majeur pour les enseignants*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Lauzon, F. (2000). Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions. *Pédagogie collégiale*, 14(2), 34-40.
- Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (Éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles: De Boeck.
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La recherche-action: théorie et pratique*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, M. (1992). *Une approche expérientielle d'apprentissage et d'enseignement moral visant l'intégration des compétences pertinentes à l'agir moral dans des classes du primaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Lawrence, T. A., Burton, L. D., & Nwosu, C. C. (2005). Refocusing on the learning in "integration of faith and learning". *Journal of Research on Christian Education*, 14(1), 17-50.
- Leclerc, R. (2001, Août). *Visions et intuitions*. Communication présentée au Congrès des ministères de l'Assemblée des évêques catholiques du Québec, Université Laval, Québec.
- Lefebvre, J.-P. (2004, Février). Les croyants pourraient-ils créer des nouvelles communautés chrétiennes indépendantes des paroisses. *Présence Magazine*, 13, 16-18.
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et étude de cas: quelques enjeux à l'utilisation de la méthode de cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV(2), p. 379-406.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Legendre, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve*. Montréal: Guérin
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Leighton, J. P. (2009, Avril). Can you learn how to learn for life? Components from expert learning research. *Journal of Applied Research on Learning*, 2 (Special Issue), Article 4, 1-14.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Paris VII, Paris.
- Lenoir, Y. (1995). *L'interdisciplinarité dans l'intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire: réalité et utopie d'un nouveau paradigme*. Communication présentée lors de la table ronde sur "*Approches interdisciplinaires et nouveaux paradigmes*", Université Laval, Centre de formation continue, Québec.
- Lenoir, Y., & Sauvé, L. (1998). L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire: quelle interdisciplinarité pour quelle formation? *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 3-29.
- Lessard-Hébert, M. (1991). *Recherche-action en milieu éducatif*. Montréal: Agence d'Arc.
- Levinson, D. J. (1978a). Growing up with the dream. *Psychology Today*, 11(8), 20-89.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- Levinson, D. J. (Éd.). (1978b). *The seasons of a man's life*. New York: William Alanson White.
- Levinson, D. J. (Éd.). (1996). *The seasons of a woman's life*. New York: Alfred A. Knopf.

- Levinson, D. J., & al. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: William Alanson White.
- Levinson, D. J. (1990). A theory of life structure development in adulthood. Dans C. N. Alexander & E. J. Langer (Éds.), *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth* (pp. 35-53). New York: Oxford University Press.
- Lewin, K. (1946, Novembre). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 4, 2, 34-46.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... . *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adult's informal learning: Definitions, findings, gaps and future research* (Working Paper No 21). Rapport de recherche adressé au Réseau de recherche sur les nouvelles approches de l'éducation permanente. NALL, University of Toronto.
- Lowe, A. (1998). L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française: avantages pour l'apprentissage de ces deux matières. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 621-646.
- Lowe, A. (2002). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. *Éducation et francophonie*, Volume XXX(2), 220-240.
- Maben-Crouch, C. (1996). Designing experiential learning into organizational work life: Proposing a framework for theory and research. Dans Academy of Human Resource Development (AHRD), *Symposium: Structured & Unstructured Learning* (pp. 582-589), Minneapolis, MN.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie: la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal/Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.
- Maslow, A. (2004). *L'accomplissement de soi: de la motivation à la plénitude*. Paris: Eyrolles.

- Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même: besoin fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris: Eyrolles.
- Maslow, A. H. (1978). *Vers une psychologie de l'être: l'expérience psychique*. Paris: Fayard.
- Mayer, R. (1992). K. Lewin et la recherche-action au Québec. *Revue de l'association pour la recherche qualitative (ARQ): La recherche-action de Kurt Lewin aux pratiques contemporaines*, 7, 67-82.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de la recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal: Gaëtan Morin.
- McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge.
- McNiff, J. (1993). *Teaching as learning, an action research approach*. London: Routledge.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (1992). *Creating a good social order through action research*. Poole, Dorset: Hyde Publications.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research: International contexts and consequences*. United States of America: New York Press.
- Ménard, B. (2001). *Et si l'amour était plus fort: récits bibliques pour nos temps de questionnement et d'espérance*. Ottawa: Ounamis.
- Mentkowski, M., Rogers, G., Doherty, A., Loacker, G., Reisetter Hart, J., Richkards, W. (2000). *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in College and beyond*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed: Pillars of adult learning theory. Dans S. B. Merriam (Éd.), *New directions for adult and continuing education*, 89: *The new update on adult learning theory* (pp. 3-13). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. Dans P. Cranton (Éd.), *New directions for adult and continuing education*, 74: *Transformative learning in action: Insights from practice* (pp. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience: une voie vers l'autoformation*. Lyon: Chronique sociale.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. Dans Mezirow, J., Kegan, R., Belenky, M., Stanton, A., Daloz, L., Brookfield, S., Taylor, K. ... & Wiessner, C. (Éds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on theory in progress* (pp.3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., Kegan, R., Belenky, M., Stanton, A., Daloz, L., Brookfield, S., Taylor, K. ... & Wiessner, C. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Gouvernement du Québec. (2005). *La formation continue et la communauté anglophone du Québec: rapport et recommandations de la mission d'étude de mai 2003 en Europe*. Québec.

- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue: apprendre tout au long de la vie*. Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec.
- Myre, A. (2003, Novembre). Il blesse et tue. *Présence Magazine*, 12, S-1.
- Nadeau, M.-T. (1999). *Comprendre ce que je crois*. Montréal: Médiaspaul.
- Neugarten, B. (Éd.). (1968). *Adult personality: Toward a psychology of the life cycle*. Chicago: University of Chicago Press.
- Niebuhr, H. R. (1989). *Faith on earth : An inquiry into the structure of human faith*. New Haven & London: Yale University Press.
- Noffke, S., & Stevenson, R. (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.
- Paiement, G. (1980). La parabole de la roulotte: les quatre portes de la pratique chrétienne. *Église Canadienne*.
- Peck, R. (1956). Psychological developments in second half of life. Dans J.E. Anderson (Éd.), *Psychological aspects of aging* (pp. 42-53). Washington, DC: American Psychological Association.
- Perrault Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur : défricher la nuit. Dans Mackiewicz, M.-P. (Éd.), *Praticien chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 41-53). Paris : L'Harmattan.
- Pierrel, J.-M. (2004). Le trésor de la langue française informatisé (TLFI). Page consultée le 10 février 2011. Repéré à <http://atilf.atilf.fr/tlfi.htm>

- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & Pires, A. (Éds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 171-209). Montréal: Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P. (1981). Quelques caractères essentiels de la recherche-action en éducation. *Revue de l'Institut de Sociologie, Ed. de l'Université de Bruxelles*, 3, 555-572.
- Proulx, J. (2002, Novembre). Par les chemins de l'expérience intérieure. *Présence Magazine*, 11, 11-14.
- Provencher, N. (1999). *Dieu le Vivant*. Ottawa: Novalis.
- Provencher, N. (2002). *Trop tard? L'avenir de l'Église d'ici*. Montréal: Novalis.
- Provencher, N. (2003). *Dieu! Réponse à Albert Jacquard*. Ottawa: Novalis.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 324-339). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Resweber, J.-P. (2000). *Le pari de la transdisciplinarité: vers l'intégration des savoirs*. Paris, Montréal: L'Harmattan.
- Rey, A. (Éd.). (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Riverin-Simard, D. (1984). *Étapes de vie au travail*. Montréal: Éditions St-Martin.
- Robert, P. (1989). *Le Petit Robert I*. Paris: R. Laffont.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration: des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés*. Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Rogers, C. R. (1976). *Liberté pour apprendre?* Paris: Bordas.
- Rogers, C. R. (1979). *Un manifeste personnaliste: fondements d'une politique de la personne*. Paris: Runod.
- Rogers, C. R. (2005). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod-InterEditions.
- Routhier, G. (2003). *Le devenir de la catéchèse*. Montréal: Médiaspaul.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon & M. L'Hostie (Éds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Schmidt, W. (1983). *Curriculum integration: Its use in language arts instruction* (Research series No 140). East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching. (Service de reproduction ERIC No ED 241942).
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field (WALL Working Paper No. 19). Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT). Repéré le 13 juin 2011 de <http://www.nall.res/19formsofinformal.htm>
- Schugurensky, D. (2007, Juillet-Septembre). «Vingt mille lieues sous les mers»: les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160. Repéré le 10 septembre 2011 de <http://rfp.revues.org/583>
- Smith, C. W. (1979). *Faith and belief: The difference between them*. Princetown, N.J.: Princeton University Press.
- Sotomayor, C. (1995). *Stratégies de résolution de tâches de lecture chez les analphabètes fonctionnels chiliens*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

- St-Onge, M. (1993). *Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* Laval: Éditions Beauchemin Ltée.
- Steinaker, N. W., & Bell, M. R. (1979). *The experiential taxonomy: A new approach to teaching and learning*. London: Academic Press, Inc.
- Stringer, E. (1996). *Action research: A handbook for practitioners*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stringer, E. (2004). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research: Third edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Thorndike, E. (1913). *Educational psychology: The psychology of learning*. New York: Teachers College Press.
- Tillich, P. (1968). *Dynamique de la Foi*. Paris: Casterman.
- Touzin, G. (1997). La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages. *Reflets*, 8(1), 11-18.
- Tremblay, N. (1988). L'intégration des apprentissages. Dans Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) (Éd.), *La pédagogie au collégial 20 ans après: de l'adolescence à la maturité : actes du 7e colloque annuel tenu à Montréal les 3, 4 et 5 juin 1987* (pp. 96-98), Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. Montréal.
- Tremblay, S. (2004, Octobre). Des laïcs se prennent en main. *Prions en Église*, 68, 2.
- UNESCO. (2010). *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hambourg, Allemagne: Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Vaillant, G. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.

- Vermersch, P. (1989). Expliciter l'expérience. *Éducation permanente*, 100-101, 123-131.
- Villeneuve, L. (1991). *Des outils pour apprendre: reconnaître et développer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Villepelet, D. (2003). *L'avenir de la catéchèse*. Paris: Éditions de l'Atelier.
- Ward, P. (2002). *Liquid church*. London: Hendrickson Publishers.
- Warmington, A. (1980). Action research: Its methods and its implications *Journal of Applied Systems Analysis*, 7, 23-39.
- Watt, M. L., & Watt, D. L. (1993). Teacher research, action research: The logo action research collaborative. *Educational Action Research*, 1(1), 35-63.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, "How do I improve my practice?". *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 137-153.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *New directions in action research*. London: The Falmer Press.

APPENDICE A

SCHEMA D'ENTREVUE

EXPÉRIENCE DE VIE COMMUNAUTAIRE

1. Parle-moi d'une expérience communautaire que tu as vécue (ou que tu vis) et que tu trouves particulièrement riche.
Qu'est-ce qui s'est passé? (en toi et autour de toi?) Qu'est-ce que tu faisais?
Qu'est-ce qui caractérise cette expérience communautaire?
2. Qu'est-ce qui a favorisé la vie communautaire? Qu'est-ce qui aurait pu nuire?
3. Est-ce que tu as déjà vécu d'autres expériences communautaires semblables?
Si oui, qu'est-ce qu'elles ont en commun? Qu'est-ce qui les différencie?

LIENS ENTRE EXPÉRIENCE COMMUNAUTAIRE (vécu) et FOI (vision)

4. Qu'est-ce que cette expérience te révèle sur toi-même comme chrétien ou chrétienne?
5. Comment cette expérience nourrit ta foi? Comment cette expérience t'aide à vivre ta foi?
6. Comment cette expérience vient changer ta façon de voir ou de définir la foi?
7. Comment cette expérience vient changer ta façon de définir ce qu'est la vie communautaire?
Quelle image représenterait le mieux pour toi ce qu'est la vie communautaire?

CONCEPTION DE L'INTÉGRATION FOI ET VIE

8. De façon générale, comment dirais-tu que tu intègres foi et vie? Qu'est-ce que ça veut dire intégrer?
9. Qu'est-ce qui t'aide à intégrer foi et vie? Qu'est-ce qui fait obstacle?
10. Quel (s) conseil (s) donnerais-tu à une personne qui veut intégrer foi et vie?

CHANGEMENTS DANS LA VIE – MANIFESTATION DE L'INTÉGRATION

11. Est-ce que les apprentissages de cette expérience communautaire viennent changer ta façon de vivre ta foi au quotidien?
Si oui, comment? Dans quelles sphères de ta vie? Si non, pourquoi?
Comment cela se manifeste-t-il? (Discours, attitude, comportement)
12. Peux-tu identifier des personnes ayant intégré foi et vie et qui t'inspirent?
Comment décrirais-tu ces personnes? Comment se manifeste leur intégration?

APPENDICE B

EXTRAIT DU DOCUMENT DES DONNÉES RECUEILLIES

Tableau B.1
Extrait du document rassemblant les données recueillies du T01 au T18
Traces du cheminement de groupe

TEMPS (Chronologie des rencontres de groupe)	DATES	VIDEO AUDIO	AUTRES DOCUMENTS ⁸ (Classés par auteur(e) pour chaque période de temps)	TYPE DE RENCONTRE (Nombre de personnes)	RÉFLEXIONS ET ACTIONS DU GROUPE
TEMPS 00			T00_Courriel_P02 T00_Courriel_P05 T00_Courriel_P05b T00_Courriel_P06 T00_Courriel_P07 T00_Courriel_P08 T00_Courriel_P08b T00_Courriel_P11-P12		Proposition-date de rencontre Demande à P08-animation de la R Partage ses disponibilités Confirmation de sa présence Confirmation de sa présence Disponibilités pr rencontre P05 Confirmation de sa présence Confirmation de leur présence
	2003/10/24	A (2)	T00_CR_P02	Groupe (12)	Présentation du projet de recherche Lieu : P02 et P01 Animation : P08
	T00	R00	T00_Courriel_P02b T00_Courriel_P05c T00_Texte_P05 T00_Courriel_P05d T00_Notes_BM_P05 T00_Courriel_P06b T00_Notes_BM_P06 T00_Courriel_P10		CR-rappel de la prochaine rencontre Livre à lire – texte qu’il a écrit Texte de P05 – Jésus...liberté, etc. Envoi de ses notes de la retraite Notes de la retraite BM Notes de la retraite BM (de JB)

⁸ Dans la section des autres documents, les codes entre parenthèses devant l’identification du document signifie le temps codé pou ce document dans Atlas.ti.

			T00_Notes_BM_P10		
TEMPS 01	2003/11/09	A (2) V (1)	T01_CR_P05	Groupe (9)	Thème : Retour sur la retraite de Bernard Ménard Lieu: P02 et P01 Animation : P06
	T01	R01	T01_Courriel_P05 T01_Courriel_P05b T01_Journal_P05 T01_Courriel_P05c T01_Courriel_P08 T01_Courriel_P08b T01_Journal_P08 T01_Texte_P08		CR de la dernière rencontre Première page Journal de route Première page Journal de route Message de sympathies à P08 2 ^e envoi à P09 du courriel_P08b Précisions Journal + envoi texte Proposition-guide pour journal Texte : <i>Que devons-nous faire?</i>

APPENDICE C

GUIDE DE RÉFÉRENCE POUR L'ANALYSE

LISTE DE QUESTIONS POUR MES DONNÉES

QUESTIONS DE RECHERCHE :

1. Comment l'adulte intègre-t-il ses apprentissages?
Comment les membres du groupe intègrent-ils leur vision de la dimension communautaire de la foi (leur perception) et leur façon de vivre en communauté ?
Quelle démarche d'intégration est vécue par les membres du groupe pour vivre une plus grande cohérence entre ce qu'ils croient et ce qu'ils vivent?
2. Quelles sont les conditions qui favorisent le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte?
Quelles sont les conditions mises en place par les membres du groupe ou par le groupe lui-même pour vivre en cohérence la dimension communautaire de la foi (perception) et la façon de vivre en communauté?

LISTE DE QUESTIONS – POUR MES DONNÉES – POUR RÉPONDRE À MES QUESTIONS DE RECHERCHE :

- A) En lien avec la première question de recherche : Comment l'adulte intègre-t-il ses apprentissages?
1. Que dit P01 (et chacune des personnes du groupe) de la dimension communautaire de la foi? – Quelle est sa vision (conception) de chacune des composantes de la dimension communautaire de la foi ?
 - a. Conception de l'appartenance?
 - b. Conception de la Parole?
 - c. Conception de la solidarité?
 - d. Conception de la célébration?
 - e. Du T01 au T18?
 2. Quelles composantes de la dimension communautaire de la foi vit P01 (et chacune des personnes du groupe)? Que vit-elle par rapport à chacune des dimensions communautaires de la foi?

- a. Vécu lié à l'appartenance?
 - b. Vécu lié de la Parole?
 - c. Vécu lié à la solidarité?
 - d. Vécu lié à la célébration?
 - e. Du T01 au T18?

- 3. Quels types liens fait P01 (et chacune des personnes du groupe) entre sa vision (conception) de la dimension communautaire de la foi et son vécu? Dans quelle structure de vie P01 (et chacune des personnes du groupe) vit-elle la cohérence avec sa vision (conception) de la dimension communautaire de la foi?
 - a. Dans les différentes sphères de sa structure de vie?
 - b. Du T01 au T18?

- 4. Quels projets P01 (et chacune des personnes du groupe) ou le groupe fait-il ou entreprend-il pour vivre en communauté la cohérence avec sa vision (conception) de la dimension communautaire de la foi?
 - a. Dans le groupe? Dans la paroisse St-Matthieu? Sphère communautaire de la structure de vie.
 - b. À l'extérieur – dans les autres sphères de sa structure de vie?
 - c. Quelle est l'implication de chacune des personnes?
 - d. Quels liens est-il fait entre l'action et la conception de la dimension communautaire et le vécu?
 - e. Chaque projet du T01 au T18?

- B) En lien avec la deuxième question de recherche : Quelles sont les conditions qui favorisent le processus d'intégration des apprentissages chez l'adulte?
 - 1. Qu'est-ce que P01 (et chacune des personnes du groupe) utilise ou met en place pour concevoir-définir sa vision de la dimension communautaire de la foi?
 - a. Conditions pour concevoir-définir sa vision de l'appartenance?
 - b. Conditions pour concevoir-définir sa vision du partage de la parole?
 - c. Conditions pour concevoir-définir sa vision de la solidarité?
 - d. Conditions pour concevoir-définir sa vision de la célébration?
 - e. Du T01 au T18

2. Qu'est-ce que P01 (et chacune des personnes du groupe) utilise ou met en place pour vivre la dimension communautaire de la foi?
 - a. Conditions pour vivre la dimension appartenance?
 - b. Conditions pour vivre la dimension partage de la parole?
 - c. Condition pour vivre la dimension solidarité?
 - d. Conditions pour vivre la dimension célébration?
 - e. Du T01 au T18?
3. Qu'est-ce que le groupe met en place pour concevoir-définir sa vision de la dimension communautaire de la foi?
 - a. Conditions pour concevoir-définir sa vision de l'appartenance?
 - b. Conditions pour concevoir-définir sa vision du partage de la parole?
 - c. Conditions pour concevoir-définir sa vision de la solidarité?
 - d. Conditions pour concevoir-définir sa vision de la célébration?
 - e. Du T01 au T18?
4. Qu'est-ce que le groupe met en place pour vivre la dimension communautaire de la foi?
 - a. Conditions pour vivre la dimension appartenance?
 - b. Conditions pour vivre la dimension partage de la parole?
 - c. Condition pour vivre la dimension solidarité?
 - d. Conditions pour vivre la dimension célébration?
 - e. Du T01 au T18?
5. Qu'est-ce que le groupe met en place pour favoriser la cohérence entre la vision communautaire de la foi véhiculée par le groupe et le vivre en communauté?
 - a. Conditions pour favoriser les liens entre vision et vivre?
 - b. Du T01 au T18?

APPENDICE D

EXEMPLES DE TABLEAUX

Tableau D.1
Exemple de premier tableau : vision de la dimension communautaire de la foi d'un membre du groupe (P05)

Q 1 : Quelle est la vision de chaque personne sur la dimension communautaire de la foi?

	Temps01	Temps02	Temps03
Vs-A	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de parole : participation aux échanges, discussions, mises en commun Ficoute de l'autre dans la tolérance des différences • Valeur de chaque personne Considération de chaque personne comme ayant une valeur 	<ul style="list-style-type: none"> • Relations entre les membres Création de liens fraternels – être comme une famille 	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuite d'un but commun Établissement d'un but commun, partagé Précision de ce que l'on veut – Désir commun • Identité du groupe Particularités du groupe -lien avec la communauté
Vs-P	<ul style="list-style-type: none"> • Esprit-Saint Présent en chaque personne – • Jésus : modèle d'accueil Accueil des exclus – égalité entre chaque personne • Dieu est Amour – Dieu pardonne Amour infini du Père – Pardon 	<ul style="list-style-type: none"> • Péché : un système anti-vie Système vivant allant à l'encontre de la vie de Dieu • Esprit : un système de vie Système de vie – en lien avec l'Évangile • Royaume de Dieu : royaume de justice • Évangile est Bonne Nouvelle Bonne Nouvelle : toujours neuve – nouvel éclairage, nouvelle situation 	<ul style="list-style-type: none"> • Dieu : une présence constante Présence au quotidien – Dieu nous parle dans notre vie et de toutes sortes de façons – dans le moment présent • Jésus : modèle d'accueil Accueil de tout le monde – Accueil de la différence

Vs-S	<ul style="list-style-type: none"> • Dénonciation de situations aliénantes Solidarité pour appuyer une cause • Solidarité : travail en faveur des démunis Appui aux exclus- Accueil des exclus – 	<ul style="list-style-type: none"> • Désir d'être solidaire Intérêt marqué pour aller vers 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidarité : travail en faveur des démunis Rencontre entre le riche et le pauvre • Force de la solidarité
Vs-C	<ul style="list-style-type: none"> • Prière : Temps en présence de Dieu l'emp pour être en présence de Dieu – Se centrer, retrouver son centre pour être en communion avec Dieu 	NIL	NIL

Tableau D.2
Exemple de deuxième tableau : vécu de la dimension communautaire de la foi d'un membre du groupe (P05)

Q 2 : Que vit chaque personne du groupe en lien avec la dimension communautaire de la foi?

	Temps01	Temps02	Temps03
Vc-A	<ul style="list-style-type: none"> • Fraternité Soutien de l'autre – Sympathies exprimées par courriel à un membre du groupe - Reconnaissance et valorisation de l'autre • Partage des responsabilités Prise de notes, envoi de documents par courriel • Solidarité Gestes de partage et de service Collation partagée • Prise de parole Expression d'idées, d'opinions Échange autour d'un projet à naître 	<ul style="list-style-type: none"> • Fraternité Envoi d'un courriel pour saluer les membres du groupe, considération des membres comme des amis • Prise de parole Expression d'idées, d'opinions Échange autour d'un projet à naître • Solidarité Gestes de partage et de service Collation partagée • Partage des responsabilités Participation volontaire pour le Café de la Parole 	<ul style="list-style-type: none"> • Fraternité Reconnaissance de l'autre – intérêt pour l'autre • Humour Taquineries, rires • Prise de parole Expression d'idées, d'opinions • Prise de parole Expression d'idées, d'opinions, réflexion sur l'identité du groupe
Vc-P	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de la présence de l'Esprit dans l'autre • Échanges sur un texte d'évangile Regard sur le contexte Partage de connaissances sur le texte Questionnement et liens entre le texte et la vie quotidienne • Questionnement sur son agir en lien avec ses croyances Positionnement – Nuances – Discernement Exemple : Travail au noir 	<ul style="list-style-type: none"> • Relecture de ce qui se passe dans la communauté en lien avec l'évangile Lien entre le vécu dans la communauté et l'évangile • Échanges sur un texte d'évangile Passage entre l'Évangile et aujourd'hui Nouveau regard et exploration de pistes d'actions à la manière de Jésus • Relecture entre SVie-Communautaire et l'évangile 	NIL

Vc-S		<ul style="list-style-type: none"> • Projet du Café de la Parole : projet de solidarité avec la communauté Planification du projet Responsabilité : animation sous-groupe, invitation au prône (stand by) • Engagement à la St-Vincent de Paul Responsable de l'organisation de la guignolée • Engagement ponctuel à l'Arche Appui l'Arche de différentes façons - 	<ul style="list-style-type: none"> • Projet de présenter une famille colombienne à la communauté : un projet de solidarité avec une famille dans le besoin Partage d'expérience de deux membres qui ont fait une visite de la SSVF auprès d'une famille colombienne dans le besoin • Engagement dans la St-Vincent de Paul Solidarité avec cette famille de différentes façons : profondément touché par cette visite, ému de cette visite, - Désir de leur faire goûter notre communauté et de leur venir en aide • Engagement dans la St-Vincent de Paul Partage d'une autre visite : un gars de 18 ans + - Implication dans le Magasin Parage et la guignolée
Vc-C	<ul style="list-style-type: none"> • Anniversaire d'un membre En chœur, chant bonne fête et salutation d'une façon plus spéciale 	<ul style="list-style-type: none"> • Fête de Noël Envoi ses vœux de Noël par courriel à ses amis et remerciement pour l'amitié 	<ul style="list-style-type: none"> • Temps de recueillement - chant Écoute des paroles - appréciation des paroles -

Tableau D.3
Exemple de troisième tableau : liens entre Vs et Vc dans la structure de vie pour un membre du groupe (P01)

Q 3 : Quels liens fait P01 entre sa vision de la dimension communautaire de la foi et son vécu? Dans quelle structure de vie, P01 vit-elle la cohérence avec sa vision de la dimension communautaire de la foi?

	Temps01	Temps02	Temps03
Vs-A		<ul style="list-style-type: none"> SVie-Communautaire Ministre du baptême – Actuel Rencontre avec les parents pour échanger, parler d’eux, du sens des choses 	<ul style="list-style-type: none"> SVie-Communautaire Bénévole Solidarité l’écrou - Actuel SVie-Communautaire Bénévole dans la communauté – Passé
Vs-P		<ul style="list-style-type: none"> SVie-Familiale Expérience passée – Famille élargie – Dialogue entre tante et Dieu face à la mort SVie-Professionnelle Expérience passée – Questionnement sur son vécu en lien avec l’Évangile 	
Vs-S	<ul style="list-style-type: none"> SVie-Communautaire Bénévole à la Maison de l’amitié - Actuel Discernement vis-à-vis le travail au noir 	<ul style="list-style-type: none"> SVie-Communautaire Bénévole pour la guignolée - Actuel Implication : Café de la Parole 	
Vs-C	<ul style="list-style-type: none"> SVie-Communautaire Coordonnateur de la pastorale – Passé Expérience : prier pour être éclairé mais l’intention c’est de penser comme eux = Contraire à la vision de prière SVie-Communautaire Ministre du baptême – Actuel 		

	<p>Questionnement avec les parents s</p> <ul style="list-style-type: none"> • SVie-Familiale Grand-père - Actuel Expérience passée avec petit-fils : Temps d'arrêt pour saisir moment présent. - dimension sacrée -- lien avec la prière 		
--	--	--	--

Tableau D.4
Exemple de quatrième tableau : liens entre projets (Vc) et Vs pour un membre du groupe (P01)

Q4: Quels projets P01 fait-il ou entreprend-il pour vivre en communauté la cohérence avec sa vision (conception) de la dimension communautaire de la foi?

	TEMPS01	TEMPS02	TEMPS03
PROJETS / TYPE (Groupe, paroisse, extérieur)	<ul style="list-style-type: none"> Rencontre 01 GROUPE Thème : Retour sur la retraite de BM 	<ul style="list-style-type: none"> Rencontre02 GROUPE Thème : Préparation du Café de la Parole Café de la Parole PAROISSE 	<ul style="list-style-type: none"> Rencontre03 GROUPE Thème : Regard sur le chemin parcouru – Mise au point + Visites SSVF Café de la Parole PAROISSE
Implication des membres / rôles	<u>Rencontre01</u> <ul style="list-style-type: none"> Hôte : P01 Collation partagée : chaque membre du groupe apporte quelque chose à manger ou à boire Présent : P01 Rôle : participation aux échanges, partage ses connaissances et partage d'expériences Vs-A	<u>Rencontre02</u> <ul style="list-style-type: none"> Hôte : P01 Compte-rendu : P01 Collation partagée : chaque membre du groupe apporte quelque chose à manger ou à boire Présent : P01 Rôle : participation aux échanges, partage ses connaissances et partage d'expériences Vs-A	<u>Rencontre03</u> <ul style="list-style-type: none"> Hôte : P01 Collation partagée : chaque membre du groupe apporte quelque chose à manger ou à boire Présent : P01 Rôle : Rôle : participation aux échanges, partage ses connaissances et partage d'expériences Vs-A
	<ul style="list-style-type: none"> Relations entre les membres Accueil des gens dans sa demeure, présence, Prise de parole 	<ul style="list-style-type: none"> Relations entre les membres Accueil des gens dans sa demeure, présence, Prise de parole 	<ul style="list-style-type: none"> Relations entre les membres Accueil des gens dans sa demeure, présence, Prise de parole

<p>LIENS entre projet et VS</p>	<p>Expression de ses idées, échanges Partage de son vécu VS-P</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discernement spirituel Ensemble - identification de critères de discernement à partir de l'Évangile plutôt que l'application d'une loi et des règlements 	<p>Expression de ses idées, collaboration aux échanges Partage de son vécu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonctionnement : partage des responsabilités 	<p>Expression de ses idées, collaboration aux échanges Partage de son vécu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonctionnement : partage des responsabilités <u>Café de la Parole</u> • Lieu : paroisse
--	--	---	---

Tableau D.5

Exemple de cinquième tableau : liens entre Vs et Vc et les conditions facilitant le processus pour un membre du groupe (P05)

Q5 : Quelles sont les étapes (le processus) de P05 démontrant la cohérence entre ce qu'il croit (Vs) et ce qu'il vit (Vc)?
Quelles conditions met-elle en place pour faciliter la cohérence?

	Temps01 Retraite	Temps02 Préparation Café Parole	Temps03 Regard sur chemin parcouru + Visites de SSVP
Vc	<p>RETRAITE : Participation à la retraite RENCONTRE T01 : Présent</p> <p>VcA :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fraternité • Partage des responsabilités – va prendre des notes • Gestes de partage • Prise de parole, expression d'idées, d'opinions <p>VcP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de l'Esprit dans l'autre • Échanges sur un texte d'évangile • Questionnement sur son agir en lien avec ses croyances <p>VcC :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anniversaire d'un membre • Offrir ses condoléances à un membre du groupe qui a perdu un ami cher 	<p>RENCONTRE T02 : Présent CAFÉ DE LA PAROLE : Présent + animation</p> <p>VcA :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fraternité • Prise de parole • Solidarité – gestes de partage • Partage des responsabilités <p>VcP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relecture de ce qui se passe dans la communauté en lien avec l'évangile • Échanges sur un texte d'évangile • Relecture entre SVie com. + évangile <p>VcS :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projet du café de la Parole : projet de solidarité avec la communauté • Engagement à la St-Vincent de Paul • Engagement ponctuel à l'Arche 	<p>RENCONTRE 03 : Présent CAFÉ DE LA PAROLE : Présent</p> <p>VcA :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fraternité • Prise de parole + partage vécu • Solidarité + gestes de partage • Partage des responsabilités <p>VcP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brève relecture entre ce qu'il vit avec sa fille et la présence de Dieu – Dieu qui lui parle là-dedans • Situation paroissiale – œcuménisme + présence de Dieu – regard sur Jésus qui accueille tous et toutes <p>VcS :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projet de présenter une famille colombienne à la communauté : projet de solidarité – famille dans le besoin • Joie de vivre la solidarité

	VcC	VcC	Engagement dans la SSVp
Cond			
Vc	<p>VcA</p> <ul style="list-style-type: none">Humour, taquineriesExemples concrets quand il partage + reconnaissance de l'autre dans le groupe – le cite en exempleUtilisation Internet pour envoyer ses condoléances à un membre du groupe qui a perdu un ami(e)Document écrit – CREnvoi un rappel pour prochaine rencontre- courriel <p>VcP</p> <ul style="list-style-type: none">Questionnement posé	<p>VcC</p> <ul style="list-style-type: none">Fête de Noël – Envoi de vœux <p>VcA</p> <ul style="list-style-type: none">Envoi message par courriel vœux de NoëlBesoin de te retrouver avec d'autres pour parler de ta foiMieux connaître les autres et les aimerRespect de l'autre <p>VcP</p> <ul style="list-style-type: none">Référence à un auteur (André Myre)Exemples concretsPrise de parole <p>VcS</p> <ul style="list-style-type: none">Animation favorise la prise de décision communePréciser le but + donner une direction	<p>VcC</p> <ul style="list-style-type: none">Temps de recueillement – chant <p>VcA :</p> <ul style="list-style-type: none">Animation qui permet l'ouverture pour partager expérienceHumourS'ouvrir au groupeAvoir un butOrganisation de la logistique de la prochaine rencontre par Internet <p>VcS</p> <ul style="list-style-type: none">Se laisser toucher par l'autre – par la misère de l'autreDésir d'aiderUtilisation de ses ressources – réseau de contactÊtre à l'écouteEssayer de comprendre l'autreSe faire proche de l'autre
VS	<p>VsA</p> <ul style="list-style-type: none">Prise de parole – Participation aux échangesValeur de chaque personnePersévérance dans l'écoute de l'autre, la tolérance des différences, unité – fragilité et force du groupe <p>VsP</p> <ul style="list-style-type: none">Évangile : personne vivanteJésus : modèle d'accueil envers les exclus	<p>VsA</p> <ul style="list-style-type: none">Relations entre les membres <p>VsP</p> <ul style="list-style-type: none">Péché : système anti-vieEsprit : système de vieLiberté : simplicitéRoyaume de Dieu : royaume de justiceÉvangile : Bonne NouvelleÉvangile : une expérience à vivre	<p>VsA</p> <ul style="list-style-type: none">Poursuite d'un but communIdentité du groupeLieu de rassemblement – d'accueil <p>VsP</p> <ul style="list-style-type: none">Dieu : une présence constanteJésus : modèle d'accueilJésus : Messager du Dieu unique <p>VsS</p> <ul style="list-style-type: none">Solidarité : travail en faveur des

	<ul style="list-style-type: none"> • Dieu est Amour • Esprit habite en nous <p>VsS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dénonciation de situations aliénantes • Travail en faveur des démunis • Solidarité à notre mesure <p>VsC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prière = temps en présence de Dieu <p>Exemple concret emt il vit un moment de prière</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cmté = on a un droit de parole <p>VsS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Désir d'être solidaire • Être ensemble à plusieurs 	<ul style="list-style-type: none"> • démunis • Force de la solidarité • Projet de solidarité aux valeurs du cœur
<p>Cond</p> <p>Vs</p>	<p>VsP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire un résumé, synthèse • Faire une comparaison • Lieu pour partager la foi • Documents écrits : livre, notes de la retraite <p>VsS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemples concrets • Référence à des auteurs, à d'autres (Lanza del Vasto) <p>VsC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemples concrets 	<p>VsP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire des comparaisons – des analogies • Prise de parole <p>Vs-S</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser l'analogie • Liens avec l'expérience d'un autre – texte d'André Myre • Document écrit – texte d'André Myre + évangile 	<p>VsA</p> <ul style="list-style-type: none"> • But commun • Portrait du groupe <p>VsP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemples concrets • Entraîne : oublier – si tu fais juste écouter puis tu fais rien avec... ça tombe dans le classeur... c'est l'oubli <p>VsS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Émission radio Languirand • L'évangile + Bible • Internet – textes de références • Projet

APPENDICE E **CYCLES DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION** **DU T01 AU T18**

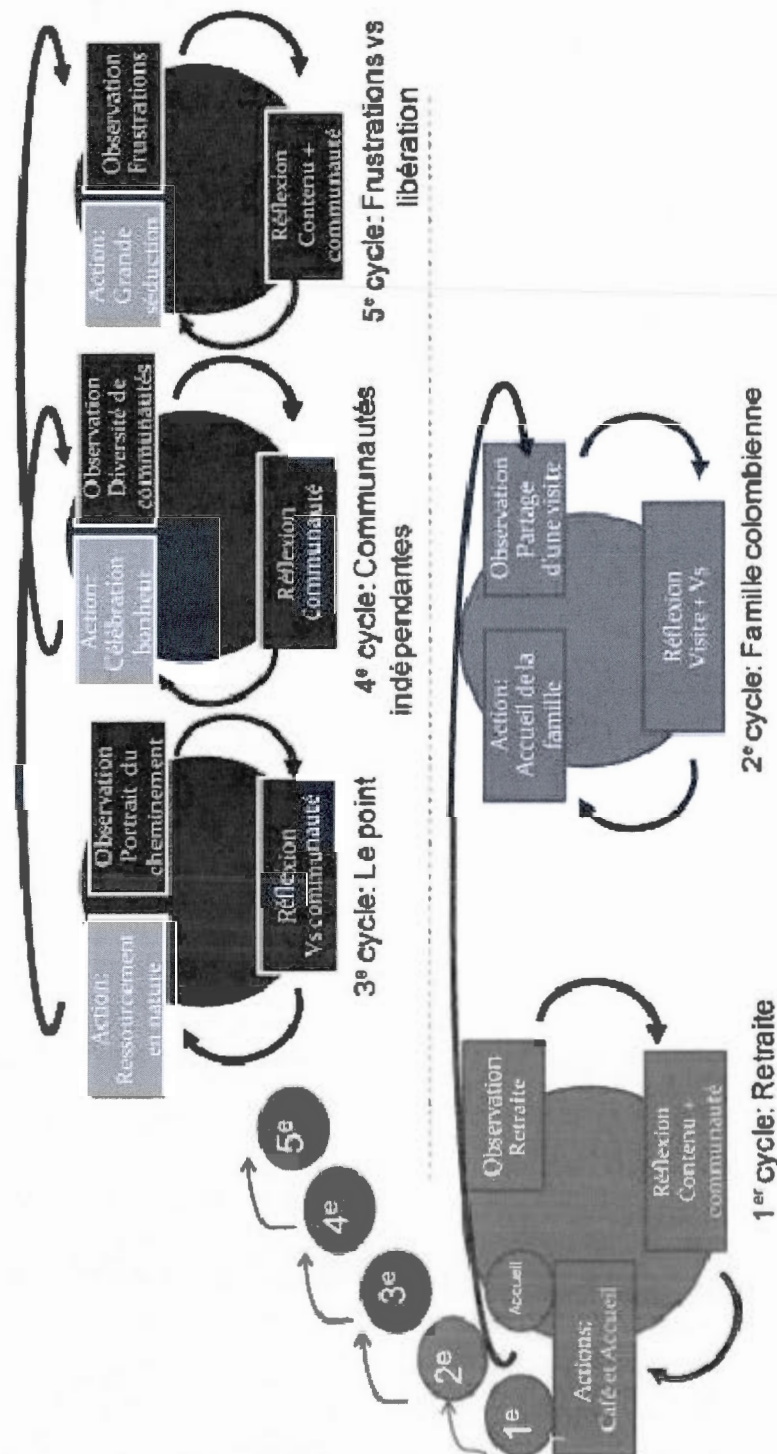


Figure E.1 Cycles de la démarche de recherche-action dans le groupe du T01 au T08.

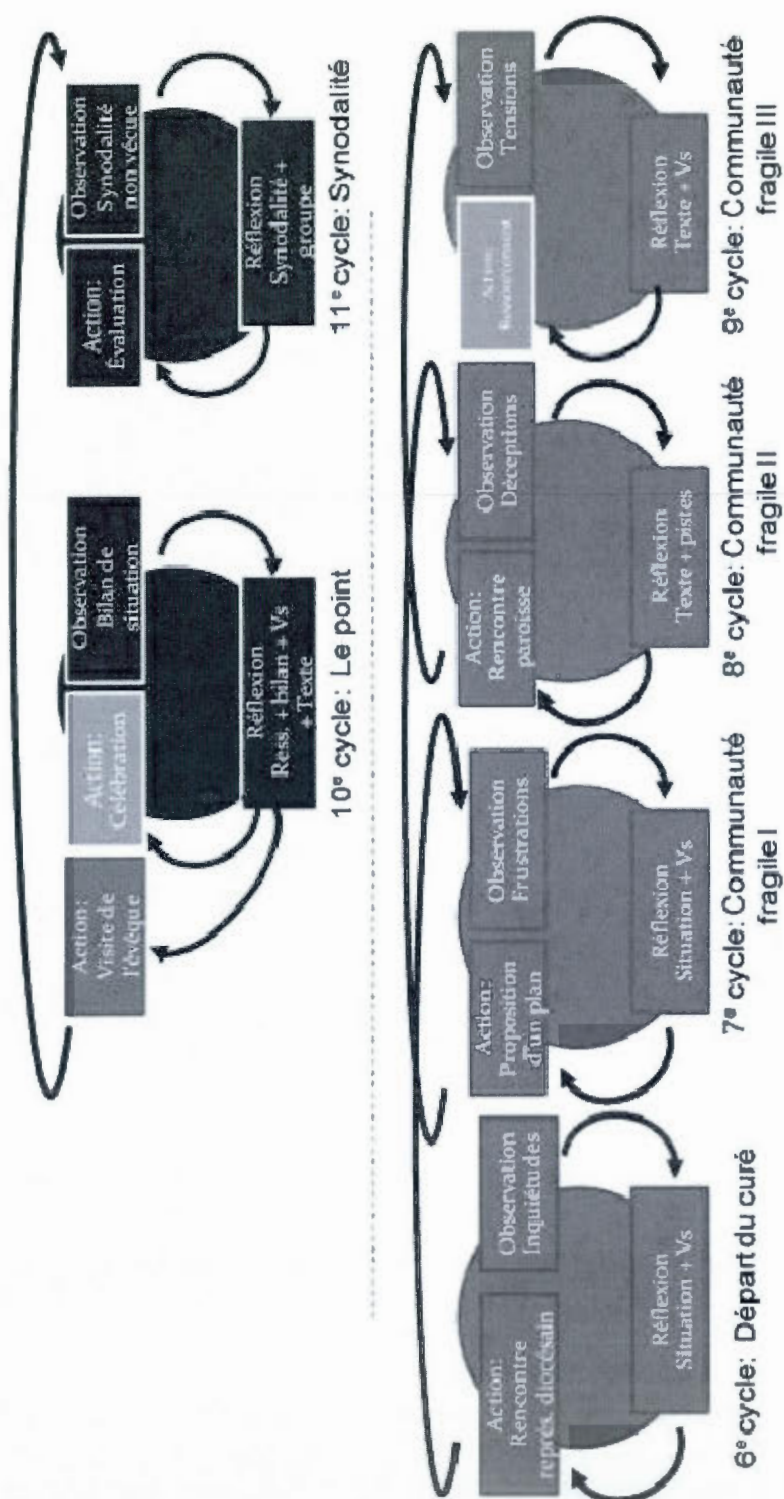


Figure E.2 Cycles de la démarche de recherche-action dans le groupe du T09 au T18.

APPENDICE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

La présente recherche-action intitulée « *Vers l'intégration foi et vie chez l'adulte : l'éducation à la foi en changement* » menée par Hélène Leboeuf, étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec en Outaouais vise à favoriser l'intégration foi et vie chez l'adulte et à comprendre comment évolue le processus d'intégration des apprentissages dans un contexte d'éducation à la foi.

Ce projet de recherche veut s'inscrire dans la démarche de cheminement entrepris par le groupe il y a plus d'un an. Mon implication dans ce projet consiste à participer aux rencontres de groupe. Au cours de ces rencontres, je suis invité(e) à échanger sur la problématique liée à l'intégration foi et vie. Je consens à observer ce qui se passe en moi et dans le groupe; à réfléchir sur le processus d'intégration et à poser des gestes pour favoriser l'intégration foi et vie. La durée des rencontres est d'environ 2 heures à raison d'une rencontre par mois. La gestion du groupe et le contenu des rencontres sont déterminés par l'ensemble des membres. Le projet s'étendra sur une période de 10 à 13 mois.

Il est entendu que les informations recueillies lors des rencontres de groupe, dans le journal de réflexion et/ou les entrevues individuelles seront traitées dans la plus stricte confidentialité et ne seront utilisées qu'aux seules fins de cette étude. À titre de participant(e), je respecterai la confidentialité des informations recueillies dans le groupe. Aucun nom ou information qui permettrait de dévoiler l'identité des membres du groupe sera utilisée. De plus, aucun usage public ne sera fait des enregistrements. Les cassettes (audio et vidéo) seront effacées et le journal de réflexion des membres sera remis à son propriétaire un mois après la soutenance de la thèse.

Ma collaboration à ce projet va me permettre de réfléchir sur ma façon d'intégrer ma foi et ma vie. En participant, j'aide également le groupe à trouver des solutions pour favoriser l'intégration de la dimension communautaire (dimension de la foi) et de la vie. Je peux ainsi en retirer des bénéfices personnels en plus d'avoir la satisfaction de contribuer activement à répondre au questionnement porté par le groupe. Je suis

conscient(e) que ma participation est importante et qu'une décision commune doit être prise. C'est pourquoi, après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'accepte volontairement d'y participer sachant qu'aucun risque connu n'y est lié et que je peux me retirer en tout temps du groupe, si tel est mon désir, sans qu'aucun préjudice ne me soit fait. À tout moment, je peux questionner à nouveau la décision du groupe. Si la décision du groupe change, le projet de recherche sera interrompu. Je sais également que je peux demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet en communiquant avec : Hélène Leboeuf par courriel à l'adresse suivante : hleboeuf@synapse.net

Le Comité d'éthique de l'Université du Québec en Outaouais a vu et approuvé le protocole de recherche de ce projet. Pour toute autre question relative à mes droits à titre de participant pressenti, je peux m'adresser au secrétaire du Comité d'éthique de l'Université du Québec en Outaouais : Monsieur Guy Barabé, 595-3900 poste 3953.

J'accepte de collaborer à cette recherche-action.

_____	_____	_____
Nom du participant(e)	Signature	Date

Téléphone du participant(e)

_____	_____	_____
Nom de la chercheure	Signature	Date

N.B. Deux exemplaires de ce formulaire portent les signatures originales : l'un appartient à la personne participante à la recherche et l'autre est remis à la chercheure.

APPENDICE G
CONSENTEMENT POUR LES RENCONTRES INDIVIDUELLES
ET LE JOURNAL DE BORD

Dans le cadre de cette recherche-action, les rencontres individuelles sont offertes aux personnes qui préfèrent s'exprimer verbalement plutôt que par écrit. Les rencontres veulent permettre à chacune de s'exprimer sur son cheminement. Ces rencontres d'une durée approximative d'une heure seront enregistrées sur cassettes audio. Deux rencontres sont actuellement prévues (l'une à mi-chemin et l'autre en fin de parcours).

J'accepte de participer à ces rencontres individuelles pour partager mon cheminement. Je sais qu'en tout temps, je peux mettre fin à ma participation à ces rencontres individuelles sans qu'aucun préjudice ne me soit fait.

_____	_____
(Nom et prénom)	(Date)

Au cours de cette recherche-action, le journal de bord permet aux personnes intéressées d'exprimer par écrit leur cheminement. Chaque personne écrit périodiquement ses réflexions, commentaires, questionnements. Un guide pour la rédaction du journal de bord pourra être fourni sur demande. Le groupe pourra également participer à l'élaboration de questions qui pourront le guider dans la réflexion.

J'accepte de faire un journal de bord dans lequel je partagerai mon cheminement. Je sais qu'en tout temps, je peux mettre fin à ma participation au journal de bord sans qu'aucun préjudice ne me soit fait.

_____	_____
(Nom et prénom)	(Date)

APPENDICE H

ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ

Entente de confidentialité destinée au personnel chargé des transcriptions

Titre du projet de recherche :

L'intégration des apprentissages chez l'adulte dans un contexte d'éducation à la foi.

Je soussigné, _____, personne
chargée des transcriptions, m'engage :

1. À respecter la confidentialité des données – à n'en discuter et à ne les partager avec personne, en aucune façon et sous aucune forme (ex. : disques, bandes, transcriptions), si ce n'est avec la chercheuse de cette recherche.
2. À assurer la protection de toutes les données de recherche de tous types et sur tout support (ex. : disques, bandes, transcriptions) en ma possession.
3. À rendre toutes les données de recherche de tous types et sur tout support (ex. : disques, bandes, transcriptions) à la chercheuse de cette recherche quand j'aurai terminé les tâches qui m'incombent.
4. À effacer ou à détruire, après en avoir obtenu l'autorisation, toutes les données de recherche de tous types et sur tout support (ex. : sauvegardées sur disque dur) qui ne peuvent être rendues à la chercheuse.

Personne chargée des transcriptions : _____

Signature : _____

Date : _____

Chercheuse : Hélène Leboeuf

Signature : _____

Date : _____

APPENDICE I

PORTRAIT DE LA SITUATION

Tableau I.1
Portrait de la situation actuelle dans notre groupe et dans la communauté paroissiale
LA SITUATION ACTUELLE (T03) : La communauté – ce qu'elle est maintenant

NOTRE GROUPE DE RÉFLEXION	COMMUNAUTÉ PAROISSIALE
<p>➤ Groupe de 12 personnes en interrelations</p> <p>➤ Buts de notre groupe :</p> <p> a) Faire communauté</p> <p> b) Favoriser la vie communautaire en Église</p> <p>➤ Temps de ressourcement centré sur la Parole</p> <p>➤ Temps d'interpellation :</p> <p> a) chercher action à faire</p> <p> b) chercher comment la faire</p> <p> c) chercher avec qui</p> <p>➤ Temps de partage (repas, collation, dessert...)</p> <p>➤ Temps de partage, d'échange, d'écoute</p> <p>➤ Partie sociale dans nos rencontres</p> <p>➤ Responsabilités partagées</p> <p> a) animation</p> <p> b) compte rendu</p> <p> c) ressources, matériel</p> <p>➤ Liberté de participation</p> <p>➤ Lien avec la grande communauté</p>	<p>➤ Grande communauté</p> <p>➤ Buts de la grande communauté :</p> <p> ???</p> <p>Aspects appréciés :</p> <p>➤ Accueil chaleureux</p> <p>➤ Activités significatives pour le groupe :</p> <p> a) Déjeuners</p> <p> b) Café chantant</p> <p> c) Guignolée - Magasin Partage</p> <p> d) Épluchette de Blé d'Inde</p> <p> e)</p> <p>Insatisfactions :</p> <p>➤ Trop anonyme – Souvent les mêmes qui se rassemblent à la fin des messes/ souvent nous</p> <p>➤ Les pauvres, c'est à tout le monde... pas juste à un groupe en particulier</p> <p>➤</p>

Tableau I.2
Portrait de la situation désirée dans notre groupe et dans la communauté paroissiale
SITUATION DÉSIRÉE (T03) : La communauté – Ce qu'on souhaite vivre

NOTRE GROUPE DE RÉFLEXION	COMMUNAUTÉ PAROISSIALE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Groupe de 12 personnes en interrelations ➤ Buts de notre groupe : <ul style="list-style-type: none"> a) Faire communauté b) Favoriser la vie communautaire en Église ➤ Communauté proche du pauvre ➤ Communauté en lien avec la grande communauté ➤ Communauté de fête et de joie ➤ Communauté ouverte à la vie de la rue et au monde ➤ Communauté féconde ➤ Communauté avec projets terre à terre ➤ Communauté = lieu de soutien, de mission ➤ Communauté = lieu d'information ➤ Communauté = lieu de reconnaissance (vs anonyme) ➤ Communauté = lieu de partage ➤ Être ensemble ➤ Soutenir notre foi ➤ Parler de ce qui nous tient à cœur ➤ Besoin de réflexion, échange, de ressourcement ➤ Besoin d'action, d'engagement ➤ Avoir des projets différents ➤ Prendre la parole 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grande communauté ➤ Buts de la grande communauté : <ul style="list-style-type: none"> ??? ➤ Communauté informée de ce qui se passe autour ➤ Liturgie marquée de liens personnels ➤ Communauté qui porte le souci pour les pauvres / le souci de l'autre – diffèrent de soi ➤ Reconnaissance de chacun et de chacune / Reconnaître l'autre dans ses richesses ➤ Partager avec les autres ➤ Apprendre à se connaître ➤ Faire route ensemble ➤

APPENDICE J
VISION DE LA DIMENSION COMMUNAUTAIRE DE LA FOI
DU GROUPE ET DE CHAQUE MEMBRE
DU T01 AU T08 ET DU T09 AU T18

Tableau J.1
Vision de la dimension communautaire de la foi (regroupée par thèmes) du groupe et de chaque membre (T01 au T08 et T09 au T18)

	Groupe	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12
VsA	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18
1. Rassemblement / Accueil au nom de l'Évangile				X							X		X
2. Création de liens fraternels et de solidarité								X					X
3. Mode de fonctionnement			X							X	X		
4. Partage du vécu / échanges											X		
VsP													
1. Credo			X				X				X		X
2. Évangile									X				
3. Dieu, Jésus et l'Esprit Saint			X								X		X
4. Église Peuple de Dieu et sa mission			X							X			

	Groupe	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12
VsS													
1. Engagement au nom de l'Évangile				x							x	x	x
2. Responsabilité sociale			x	x				x		x			
3. Défense des plus vulnérables			x		x	x			x				
4. Appel et envoi		x	x					x				x	
VsC													
1. Célébrations, fêtes diverses													x
2. Prière			x	x	x		x	x	x		x	x	x
3. Sacrements et rituels						x	x	x	x				x
4. Endroits variés pour célébrer	x	x	x		x		x		x				

APPENDICE K
PORTRAIT DU NOMBRE DE MANIFESTATION DE
L'INTÉGRATION FOI ET VIE PAR LES MEMBRES DU GROUPE
DU T01 AU T18

Tableau K.1
 Portrait du nombre d'expression (D, A, C) de la manifestation de l'intégration foi et vie
 par les membres du T01 à T08 et T09 à T18

	P01	P02	P04	P05	P06	P07	P10	P11	P12
	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18	T01-T08 T09-T18
VcA									
D	8	7	2	16	5	14	3	6	1
A	8	14	20	7	22	13	19	8	17
C	11	23	20	4	11	4	7	11	2
VcP									
D	9	6	11	6	8	5	11	8	4
A	4	4	3	4	0	4	1	2	0
C	1	2	1	0	0	1	1	0	0
VcS									
D	1	1	0	2	1	0	1	3	0
A	4	3	12	12	15	8	6	5	9
C	12	8	9	4	10	5	17	8	10
VcC									
D	2	1	0	4	0	3	1	0	0
A	6	2	4	1	1	1	0	2	1
C	2	2	5	4	5	2	5	2	5

APPENDICE L **EXEMPLE DES LIENS ÉTABLIS ENTRE LA VS ET LE VC POUR** **CHACUNE DES VOIES D'INTÉGRATION**

Tableau L.1
Portrait de la vision (Vs) et des manifestations du vécu d'un membre (P01) ayant des chaînes de liens privilégiant la première voie

Composante de la dimension communautaire de la foi	l'temps	Vs	Vc		
			D	A	C
Appartenance	T01 au T08	<ul style="list-style-type: none"> VsA-1 Rassemblement/Accueil... VsA-2 Création de liens fraternels VsA-3 Mode de fonctionnement VsA-4 Prise de parole / partage du vécu 	8	8	11
	T09 au T18	<ul style="list-style-type: none"> VsA-1 Rassemblement/Accueil... VsA-2 Création de liens fraternels VsA-3 Mode de fonctionnement VsA-4 Prise de parole / partage du vécu 	7	14	23
	T01 au T08	<ul style="list-style-type: none"> VsP-1 Approfondissement de son credo... VsP-2 Ancrage dans l'Évangile... VsP-3 Connaissance de Dieu, Jésus,... VsP-4 Église Peuple de Dieu et... 	9	4	1
	T09 au T18	<ul style="list-style-type: none"> VsP-1 Approfondissement de son credo... VsP-2 Ancrage dans l'Évangile... VsP-3 Connaissance de Dieu, Jésus,... VsP-4 Église Peuple de Dieu et... 	6	4	2

Composante de la dimension communautaire de la foi	Temps	Vs	Vc		
			D	A	C
Solidarité	T01 au T08	<ul style="list-style-type: none"> VsS-1Engaement au nom de l'Évangile.. VsS-2 Responsabilité sociale... 	1	4	12
	T09 au T18	<ul style="list-style-type: none"> VsS-1Engaement au nom de l'Évangile.. VsS-2 Responsabilité sociale... VsS-3 Défense des plus vulnérables... 	1	3	8
	T01 au T08	<ul style="list-style-type: none"> VsC-1 Célébrations, fêtes diverses... VsC-2 Prière/Formes variées... VsC-3 Sacrements et rituels significatifs VsC-4 Endroits variés pour célébrer 	2	6	2
	T09 au T18	<ul style="list-style-type: none"> VsC-1 Célébrations, fêtes diverses... VsC-2 Prière/Formes variées... VsC-3 Sacrements et rituels significatifs 	1	2	2

Tableau L.2
Portrait de la vision (Vs) et des manifestations du vécu d'un membre (P11) ayant des chaînes de liens privilégiant la deuxième voie

Composante de la dimension communautaire de la foi	Temps	Vs	Vc		
			D	A	C
Appartenance	T01 au T08	<ul style="list-style-type: none"> • VsA-1 Rassemblement/Accueil... • VsA-2 Création de liens fraternels • VsA-3 Mode de fonctionnement • VsA-4 Prise de parole / partage du vécu 	1	9	2
	T09 au T18	<ul style="list-style-type: none"> • VsA-1 Rassemblement/Accueil... • VsA-2 Création de liens fraternels • VsA-3 Mode de fonctionnement • VsA-4 Prise de parole / partage du vécu 	6	17	4
	T01 au T08	<ul style="list-style-type: none"> • VsP-1 Approfondissement de son credo.. • VsP-2 Ancrage dans l'Évangile... • VsP-3 Connaissance de Dieu, Jésus,... • VsP-4 Église Peuple de Dieu et... 	7	2	1
	T09 au T18	<ul style="list-style-type: none"> • VsP-1 Approfondissement de son credo.. • VsP-2 Ancrage dans l'Évangile... • VsP-3 Connaissance de Dieu, Jésus,... • VsP-4 Église Peuple de Dieu et... 	3	4	0
Solidarité	T01 au T08	<ul style="list-style-type: none"> • VsS-2 Responsabilité sociale... • VsS-3 Défense des plus vulnérables... 	2	11	7
	T09 au T18	<ul style="list-style-type: none"> • VsS-1 Engagement au nom de l'Évangile.. • VsS-2 Responsabilité sociale... • VsS-3 Défense des plus vulnérables... • VsS-4 Interpellation /Envoi... 	7	6	10

Composante de la dimension communautaire de la foi	Temps	Vs	Vc		
			D	A	C
Célébration	T01 au T08	<ul style="list-style-type: none"> • VsC-1 Célébrations, fêtes diverses... • VsC-3 Sacrements et rituels significatifs 	0	0	3
	T09 au T18	<ul style="list-style-type: none"> • VsC-1 Célébrations, fêtes diverses... • VsC-2 Prière/Formes variées... • VsC-3 Sacrements et rituels significatifs 	2	1	2

Tableau L.3
Portrait de la vision (Vs) et des manifestations du vécu d'un membre (P10) ayant des chaînes de liens privilégiant la troisième voie

Composante de la dimension communautaire de la foi	Temps	Vs	Vc		
			D	A	C
Appartenance	T01 au T08	<ul style="list-style-type: none"> VsA-1 Rassemblement/Accueil... VsA-2 Création de liens fraternels 	2	5	7
	T09 au T18	<ul style="list-style-type: none"> VsA-2 Création de liens fraternels VsA-3 Mode de fonctionnement VsA-4 Prise de parole / partage du vécu 	6	12	11
	T01 au T08	<ul style="list-style-type: none"> VsP-1 Approfondissement de son credo.. VsP-2 Ancrage dans l'Évangile... VsP-3 Connaissance de Dieu, Jésus,... 	3	1	0
	T09 au T18	<ul style="list-style-type: none"> VsP-2 Ancrage dans l'Évangile... VsP-4 Église Peuple de Dieu et... 	1	0	0
Solidarité	T01 au T08	<ul style="list-style-type: none"> VsS-1 Engagement au nom de l'Évangile VsS-2 Responsabilité sociale... 	0	8	4
	T09 au T18		0	10	8
	T01 au T08	<ul style="list-style-type: none"> VsC-2 Prière/Formes variées... 	0	1	3
Célébration	T09 au T18		1	1	4

L'INTÉGRATION DE LA VISION COMMUNAUTAIRE DE LA FOI

pour favoriser l'intégration de la foi (VsA , VsP , VsS , VsC)

		P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12
	Moyens												
	Comparer des situations	I/G	I/G		I/G	I/G	I/G		I/G	G	I/G		
	Donner des exemples concrets	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I	I/G	G	I/G	I/G	I/G
	Faire une synthèse (écrite ou orale)	I/G	I/G			I/G	I/G		I/G				
	Porter un regard critique	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I	I/G	G	I/G	I/G	
	Questionner	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	G	I/G	I/G	
VsA	Se questionner	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	G	I/G	I/G	I/G
	Réfléchir, méditer	I/G	I/G	G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	G	I/G	I/G	I/G
VsP	Utiliser l'analogie, la comparaison	I/G	I		I/G	I/G	I	I	G	G	I/G	I/G	I/G
	Écrire un texte	I	I		I	I			I				
VsS	Prendre des notes	G	G		G	G	G	I/G	G		G	I/G	G
	Assister à une conférence, congrès, film + échange, retransmission	I	I		I	I	I				I	I	I
VsC	Échanger avec d'autres	I/G	I/G	G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	G	I/G	I/G	I/G
	Lire, consulter de la documentation	I/G	I/G		I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	G	I/G	I/G
	Écouter une entrevue à la radio	G	G			I/G	G	G	G		G	I/G	G
	Suivre un cours de théologie	I	I		I	I		I	I			I	I

	Outils		I/G	I/G			I/G	I/G			I/G	I/G			I/G	I/G			I/G	I/G
VsA	Documents écrits (livres, revues, etc.)		I/G	I/G			I/G	I/G			I/G	I/G			I/G	I/G			I/G	I/G
VsP	Journal de bord		I	I			I	I			I	I			I	I			I	I
VsS	Illustrations visuelles (dessin, images, photos)		G	G	G	G	G	G			G	G			G	G			G	G
VsC	Médias (radio, internet)		I/G	I/G			I/G	G			I/G	G			I/G	G			I/G	G
	Tableau à feuilles mobiles		G												G					

I – Moyen ou outil utilisé individuellement en dehors des rencontres – identifié lors de l'entrevue et/ou les envois électroniques et/ou le journal de bord

G = Moyen ou outil utilisé lors des rencontres de groupe

Tableau M.2
Moyens et outils utilisés par le groupe pour favoriser l'intégration de la vision communautaire de la foi (VsA, VsP, VsS et VsC)

	Moyens	Outils
VsA VsP VsS VsC	<p>Dans les échanges et discussions avec les autres (prise de parole)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer des situations • Donner des exemples concrets • Porter un regard critique • Questionner • Rappeler le contexte (texte biblique) + (origine des paroisses) • Redire en ses propres mots ce qui a été compris • Réfléchir ensemble • Rêver ensemble – oser rêver de projets de solidarité pour rendre le monde plus humain • Se questionner les uns les autres • Se référer à des expériences passées (ex. : groupes d'appartenance, des solidarités vécues dans différents organismes communautaires) • Se référer à la pensée d'un autre (livres, revues, documents de références, personnes ressources, etc.) • Utiliser l'analogie, la comparaison <p>Autres moyens dans la planification et réalisation des rencontres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choisir des thèmes variés pour les rencontres en lien avec les préoccupations du groupe – liés aux composantes de la dimension communautaire de la foi • Écouter ensemble une entrevue radiophonique 	<ul style="list-style-type: none"> • Documents écrits : livres, revues, textes de réflexion, Bible, notes de la retraite 1. Breton, J.-C. et Mori, B. (Novembre 2003). <i>Le diagnostic se précise</i>. Dans <i>Présence Magazine</i>. 2. CEEC (2004). Déclaration de la Conférence des évêques catholiques du Canada à l'occasion de la décision de la Cour Suprême du Canada dans le renvoi sur le mariage. 3. Delbrel, Madeleine (1966). Missionnaires sans bateaux. 4. Duquoc, Christian (2003). Jésus, homme libre 5. Garceau, Benoît (1997). <i>La voie du désir</i>. 6. Jacquard, Albert (2003). <i>Dieu?</i> 7. Leclerc, Roland (2001). <i>Visions et intuitions</i>. Congrès des ministères, AÉQ. 8. Lefebvre, Jean-Paul (Février 2004). <i>Les croyants pourraient-ils créer des nouvelles communautés chrétiennes indépendantes des paroisses</i>. Dans <i>Présence Magazine</i>. 9. Ménard, Bernard (2001). <i>Et si l'amour était plus fort</i>. 10. Myre, André (Novembre 2003). <i>Il blesse et tue</i>. Dans <i>Présence Magazine</i>. 11. Proulx, Jean (Novembre 2002). <i>Par les chemins de l'expérience intérieure</i>. Dans <i>Présence Magazine</i>. 12. Provencher, Normand (1999). <i>Dieu le Vivant</i>. 13. Provencher, Normand (2002). <i>Trop tard? L'avenir de l'Eglise d'ici</i>. 14. Provencher, Normand (2003). <i>Dieu! Réponse à Albert Jacquard</i>.

	Moyens	Outils
	<ul style="list-style-type: none"> Inviter une ou des personnes du groupe à présenter une synthèse du contenu d'un livre, du contenu d'une retraite, d'une conférence donnée Lire ensemble un texte 	<p>15. Revue <i>Présence Magazine</i></p> <p>16. Tremblay, Sophie (Octobre, 2004) Des laïcs se prennent en main. Dans <i>Prions en Église</i>.</p> <p>17. Ward, Pete (2002). Liquid Church.</p> <ul style="list-style-type: none"> Autres documents <p>18. Article de deux membres du groupe publié dans le journal Le Droit. Réactions à la déclaration de la CECC</p> <p>19. Document sur l'ELAP</p> <ul style="list-style-type: none"> Médias <ol style="list-style-type: none"> Entrevue radiophonique avec Albert Jacquard à Radio-Canada Internet

APPENDICE N

Tableau N.1

	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12
Moyens												
Accueillir + être hôte de la rencontre	G	G	G	G								
Appuyer, encourager les autres	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G						I/G	I
Communiquer des informations par internet	I	I		I	I	I	I	I	I	I		I
Partager des informations, livres, revues	I/G	I/G		I/G	I/G	I/G		I/G	G	G	I	G
Partager les responsabilités												
• Animer une rencontre de groupe	G	G		G	G	G		G				
• Apporter une contribution au goûter	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G
• Rédiger un compte rendu	G	G		G	G	G		G		G		
Participer aux rencontres de groupe (le nombre)	17	16	8	14	18	14	12	18	5	17	16	9
Se soucier de l'autre – s'informer	I/G	I/G		G	I/G	I/G		I/G	I		I/G	
S'ouvrir en partageant son vécu	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G		I/G	I/G	I/G
Transmettre sympathies, félicitations, vœux, etc.	G	G	G	G	I/G	G	I/G	I/G		G	G	G
Utiliser l'humour	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G
Valoriser les autres – les reconnaître	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I	G	G	I/G	I/G	I/G
Porter un regard sur SVie – parler de foi	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	G		I/G	I/G	I/G
Reconnaître la présence de Dieu - Vécu	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G	I/G		G		I	I/G	I/G
Se référer à l'Evangile - SVie	I/G	I/G		I/G	I/G	I/G	I/G	G	G	I	I/G	I
Utiliser des sujets d'actualité – parler de foi	I/G	G		G	I/G	I/G	I/G	G	G			

	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12
VCS	Dénoncer des situations aliénantes	I/G	I/G		I/G	I/G		G		G	I/G	G
	Interpeler quelqu'un à se solidariser, à participer ou contribuer à poser un geste de solidarité	I/G	I/G		I/G	G		G		G	G	G
	Proposer des projets de service	G	G		G	G		G		G	G	G
	S'engager – activité de service	I/G	I/G	I	I/G	I/G	I/G	I/G		I/G	I/G	I/G
	Témoigner de gestes de solidarité	I/G	I/G		I/G	I/G				I	I/G	I
VCS	Célébrer différentes fêtes	I/G	I/G	G	I/G	I/G	G	G		I/G	I/G	I/G
	Contribuer à préparer la célébration	I/G	I/G		I/G	I/G	I	G		I/G	I	I/G
	Utiliser différentes façons de prier	I/G	I/G	G	I/G	I/G	G	G	G	I/G	G	I/G
	Outils											
	Illustrations visuelles (dessin, images, photos)	G	G	G	G	G	G	G			G	G
	Médias (entrevue à la radio, magnétophone)	G	G		I/G	I/G	G	G		G	G	G
	Documents écrits (texte de prière, feuille de chants, texte de réflexion)	I/G	I/G	G	I/G	I/G	G	I/G	G	G	G	G
	Tableau de feuilles mobiles	G						G				

I = Moyen ou outil utilisé individuellement en dehors des rencontres – identifié lors de l'entrevue et/ou les envois électroniques et/ou le journal de bord
 G = Moyen ou outil utilisé lors des rencontres de groupe

Tableau N.2
Moyens et outils utilisés par le groupe pour favoriser l'intégration du vécu communautaire (VcA, VcP, VcS et VcC)

Vécu	Moyens	Outils
VcA	<p>Fonctionnement du groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se rencontrer sur un basc régulier (environ une fois par mois) • Créer un climat propice à l'échange (respect, confiance, non-jugement, liberté d'expression), humour • Être un groupe ouvert, accueillir d'autres personnes lors de rencontres spéciales (Ex. : accueil des conjoints et enfants lors de la rencontre à la montagne) • Planifier ensemble les rencontres de groupe (logistique : date, lieu, heure, thème, personne animatrice) • Partager les responsabilités • Animation démocratique (flexible, ouverte, à la couleur de la personne animatrice) • Plan général des rencontres <ul style="list-style-type: none"> ▪ Temps de partage - échanges informelles (partage du vécu, échanges d'informations, nouvelles, échange des livres, revues) + collation ▪ Temps de prise de parole sur le thème choisi ▪ Temps de prière ▪ Temps de planification • Préparation d'un compte rendu (CR) - prise de notes • Communication par courriel : CR, informations, nouvelles, rappel de la prochaine rencontre, confirmation de sa présence, textes, etc. <p>Autres moyens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à se connaître, s'ouvrir aux autres • Poser des gestes d'amitié (envoi d'un message d'encouragement, de condoléances, de soutien, de réconfort, visite à un autre membre malade, se faire une accolade, se serrer la main, se téléphoner pour prendre des nouvelles d'un membre absent, etc.) • S'entraider (Ex. : envoi d'un message électronique, conseil en mécanique automobile) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lieu de rencontre chaleureux - maison d'un couple membre du groupe • Disposition de la salle : chaises autour d'une table pour que les membres puissent se voir facilement • Nourriture/collation apportée par les membres ou repas partagé à l'occasion • Rougie + Plante, fleurs + Bible (au centre de la table) • Outils facilitant le partage du vécu : photos pour raconter ses moments de bonheur dans la vie de couple • Compte rendu des rencontres • Outil précieux pour la mémoire du groupe - fait à la couleur de la personne qui le rédige

Vécu	Moyens	Outils
	<ul style="list-style-type: none"> • Se pardonner • Se parler ouvertement – se donner du feedback – s’écouter attentivement • Se reconnaître les uns les autres pour ce que l’on est et fait • Se servir les uns les autres (lors du repas, de la collation) 	
VcP	<ul style="list-style-type: none"> • S’enraciner dans l’Évangile / se référer à l’Évangile • Relever des incohérences en lien avec ses croyances • Partager ouvertement ses croyances – donner son opinion • Questionner et se laisser questionner par l’Évangile • Relire ses expériences à la lumière de l’Évangile : l’actualité, le vécu du groupe et de la paroisse, les expériences liées à la structure de vie (SVie). 	<ul style="list-style-type: none"> • Bible • Documents écrits (tableau M.2) : comme référence en lien avec Vc
VcS	<ul style="list-style-type: none"> • Appuyer des initiatives des membres ou des responsables de la paroisse (ex. : déjeuner partage, visite de l’évêque, guignolée) • Participer à la planification, l’organisation, la réalisation et l’évaluation d’une action commune (ex. : café de la Parole) • Dénoncer des situations aliénantes, des situations inacceptables, des situations qui ne font pas de sens, à l’encontre de la vie • S’interpeler les uns les autres – Recommander la mission et confirmer son engagement 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan du projet • Questions préparées pour la visite de l’évêque • Article rédigé pour le journal régional
VcC	<ul style="list-style-type: none"> • Profiter des événements du quotidien et les fêtes liturgiques pour célébrer ensemble (Ex. : anniversaires, Fête des Rois) • Participer à la préparation d’une fête ou d’une célébration (Ex. : célébration de reconnaissance lors du départ du curé) • Utiliser différentes façons pour prier ensemble (Ex. : chanson, formule, texte) • Choisir différents lieux pour prier (Ex. : montagne, église, dans le groupe) • Utiliser des symboles et poser des gestes significatifs pour rendre les célébrations plus vivantes et plus significatives (Ex. : utilisation des bougies et étoiles) 	<ul style="list-style-type: none"> • Textes de prière • Méditation • Paroles d’Évangile • Chants • Bougies, étoiles dessinées sur un bout de papier

APPENDICE O **ENTRAVES AU PROCESSUS D'INTÉGRATION FOI ET VIE**

Tableau O.1
Obstacles à l'intégration foi et vie en rapport avec la vision (Vs) et le vécu (Vc)
pour chacune des composantes de la dimension communautaire de la foi

Dimension communautaire de la foi	Obstacles en rapport avec la vision (Vs)	Obstacles en rapport avec le vécu (Vc)
Appartenance	<p>Synodalité – Coresponsabilité en Église</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire le constat qu'entre la théorie et la pratique le fossé existe toujours • Réaliser que les auteurs écrivent sur le sujet une vision fort intéressante qui ne s'implante pas dans l'Église actuelle 	<p>Relations entre les gens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apposer sur les autres une étiquette • Avoir peur d'être jugé • Être en compétition les uns avec les autres • Manquer de confiance les uns envers les autres • Se jalouser • Se replier sur soi; être seul pour vivre les événements de la vie. <p>Communication échanges, discussion, partage du vécu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir un esprit borné • Manquer d'ouverture face au vécu et aux idées des autres <p>Mode de fonctionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre des choses par rumeurs • Discriminer les personnes en fonction de leur statut soit de bénévoles ou de salariés en Église • Exercer une autorité sur les membres en imposant plutôt qu'en suggérant • Ne pas avoir de but – ne pas connaître la direction • Ne pas avoir un rôle clair • Ne pas communiquer des informations – Avoir une chasse gardée • Ne pas consulter les membres dans les décisions reliées à la communauté

Dimension communautaire de la foi	Obstacles en rapport avec la vision (Vs)	Obstacles en rapport avec le vécu (Vc)
Parole	<ul style="list-style-type: none"> • Faire une lecture fondamentaliste des récits évangéliques - Ne pas tenir compte du contexte • Ne pas parler ouvertement des questions de l'heure en Église – refus d'échanger sur différentes positions : nuit à faire progresser les idées – position de l'Église intenable, dialogue de sourds • Ne pas prendre le temps de réfléchir, de parler d'un texte biblique avec d'autres Il tombe alors dans l'oubli • Rechercher des réponses absolues • S'enfermer dans sa position • Se préoccuper plus d'avoir des réponses que des questions 	<ul style="list-style-type: none"> • Alimenter des frustrations qui écartent de l'Essentiel • Avoir recours à un discours moralisateur pour parler du vécu des gens • Creuser un fossé entre la vie des gens et la vie en Église – difficulté de l'Église à être témoin de ce qui se passe dans la vie des gens • S'éloigner de nos racines, de l'Évangile • Utiliser un vocabulaire abstrait, non compréhensible, loin de la réalité des gens • Se buter aux divergences entre Église communautaire et Église institution
Solidarité		<ul style="list-style-type: none"> • Absence de discernement spirituel • Avoir une santé fragile obligeant de restreindre ses engagements – ne plus se sentir utile • Être entouré de personnes décourageantes • Manquer de temps pour s'engager (souvent une excuse) • Rencontrer constamment des obstacles qui freinent le projet • Gérer les projets comme des gestionnaires
Célébration		<ul style="list-style-type: none"> • Avoir des lieux ne permettant pas aux gens de se parler (célébrations) • Utiliser un langage symbolique qui ne rejoint pas la vie des gens